République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université El Hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Français

École Doctorale Algéro-Française

Antenne de Batna

Thème

Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2ème année moyenne.
Etude de travaux réalisés dans le collège de « Saad Merazga, route de Tazoult ».

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : Didactique

Sous la direction du docteur
MANAA GAOUAOU

Présenté & soutenu par :
Mme NEDJLA DJOUIMAA

Membres du jury :

Président :	**Dr DAKHIA Abdelouahab M.C Université de Biskra**
Rapporteur :	**Dr MANAA Gaouaou M.C Université de Batna**
Examinateur :	**Dr BENZEROUAL Tarek M.C Université de Biskra**

Année universitaire

2008/2009

REMERCIEMENTS

Toute ma gratitude au docteur Manaa Gaouaou qui a bien voulu m'encadrer et dont les conseils et les orientations m'ont permis d'enrichir et de finir cette recherche.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail à mon père, ma mère, mon cher mari et à mon fils adoré Mohammed Mahdi.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE :

Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif primordial de l'enseignement des langues et quelles que soient les méthodologies et les pédagogies, leur souci est d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer (à l'oral et à l'écrit) dans la langue qu'il étudie[01].

L'écrit aujourd'hui joue un rôle crucial dans la réussite scolaire, personnelle et sociale. Il prend diverses formes modernes et le maîtriser est devenu une clé essentielle de cette réussite (envoyez un e-mail, une télécopie, naviguer sur les sites Internet, consultez le télétexte, passer un examen, etc.)[02] autant d'opérations qui passent inévitablement par le savoir-écrire.

L'enseignement de la production écrite est devenu la préoccupation majeure des enseignants notamment les professeurs de français de l'école algérienne dont l'objectif est de doter les apprenant d'une compétence à l'écrit.

Avant les changements opérés en 2003/2004 par le Ministère de l'Education Nationale au moyen particulièrement au niveau de la deuxième année moyenne, on accordait beaucoup plus d'importance à l'oral qu'à l'écrit dans l'enseignement du français et de là ont surgit de différents problèmes et les enseignants parlent souvent d'échec dès que la question de l'écrit est évoquée.

Les apprentissages sont mieux organisés avec l'apparition du nouveau programme « **le projet pédagogique** » et des changements ont été effectués au niveau des objectifs et de la méthode d'enseignement. Tout se fait en séquences, dont chacune commence et se termine par un texte que ce soit à l'oral, les différentes activités métalinguistiques (vocabulaire - conjugaison - grammaire etc.) ou à la production écrite qui devrait être réalisée à la fin de chaque projet.

Selon Autry *« savoir écrire c'est bien autre chose que savoir maîtriser l'orthographe, le vocabulaire ou la syntaxe »*[03]. Donc l'objectif c'est de faire apprendre aux apprenants des techniques de production écrite pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à produire des textes pour soi et pour autrui , et non pas s'arrêter dans l'apprentissage et la maîtrise des outils métalinguistiques.

---

[01] Zetili Abdeslam, 2002, question d'écriture en classe de français, les cahiers du SLAAD, N°01, Université Mentouri, Constantine
[02] Christine Tagliante, 1994, La classe de langue, Paris C. L. E. International, P137.
[03] D. Antry.

La problématique est la suivante : La démarche pédagogique suivie par les enseignants permettrait-elle à l'apprenant d'acquérir une compétence à l'écrit ? Serait-il capable de rédiger ?

Dans la mesure où la réponse serait négative, nous essaierons de déterminer les causes de cette incapacité et de vérifier l'hypothèse selon laquelle les problèmes de l'écrit seraient dus d'une part au rôle des enseignants et d'autre part à la démarche pédagogique suivie.

Pour examiner les compétences des apprenants à l'écrit, nous nous sommes appuyée sur deux outils : des enregistrements de cours de production écrite qui nous ont permis d'avoir une idée sur le déroulement de cette séance et l'analyse de copies d'élèves de 2ème année moyenne. Ce public a été choisi parce que cette catégorie présente la particularité d'être habituée depuis la 4ème année primaire au projet pédagogique, et le collège constitue pour nous une étape charnière entre l'école primaire et l'école secondaire.

Nous nous sommes dirigée vers plusieurs écoles moyennes de la Wilaya de Batna et avons sélectionné l'une d'entre elles pour mieux cerner notre objectif. C'est pourquoi nous avons choisi le collège de "Saâd Merazga", pour pouvoir assister et suivre durant toute l'année scolaire, l'enseignement/apprentissage de toutes les activités du projet pédagogique. Sans oublier nos rencontres et nos discussions avec les inspecteurs et les enseignants de français qui ont été pour nous un guide qui nous a éclairée durant notre recherche.

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous avons pu consulter quelques travaux de didacticiens et linguistes tels que : Claudine Garcia, Sophie Moiraud, Christine Barré De Miniac, etc.

Notre modeste travail comporte deux parties : La première partie est constituée de deux chapitres : le premier chapitre est consacré à la définition de certains concepts comme : la grammaire textuelle, le texte, etc; le deuxième chapitre consiste à décrire le projet pédagogique.

La deuxième partie décrit d'une manière détaillée le déroulement de notre enquête et c'est l'occasion d'analyser les copies des élèves et vérifier nos hypothèses de départ.

1ère Partie

Le Cadre Theorique

CHAPITRE I

LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT :

Les différents concepts

INTRODUCTION :

L'Enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants mais il est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes. L'évolution de la linguistique, la psychologie et de différentes disciplines a entraîné un changement inévitable dans la didactique de l'écrit.

L'apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication. L'acte d'écrire est très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet écrivant.

Cela nous a incité à consacrer ce chapitre à la définition de quelques éléments qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'écrit.

1. ÉCRIT - ECRITURE :

L'écrit est un vaste et vieux concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production d'écrit dans le contexte scolaire.

Pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage [04]:

L'écrit : s'oppose à l'oral ou le parlé.

L'écriture : *« est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. »*

Selon Yves Reuter : *« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en oeuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné. »*[05]

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère *« comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. »*[06]. *Écrire « c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. »*[07]

Quant à Josette Jolibert, l'écrit *« répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces. »*[08]

Pour l'enseignant, apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, pour l'apprenant, savoir écrire c'est avoir une stratégie de production de textes car l'écrit ne

[04] 1994, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris 165.
[05] Yves Reuter
[06] C B. DE MINIAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion, P19
[07] Ibid; P 19
[08] J. Jolibert, 1994, formé des apprenant producteurs de texte, Paris, Hachette,P11.

consiste pas seulement en bagage linguistique, l'écrit c'est réfléchir, sélectionner, raisonner.

2. LA SITUATION DE COMMUNICATION ECRITE :

Pour bien expliquer la notion de situation de communication écrite, nous allons commencer par la définition de Sophie Moiraud qui l'a expliquée en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur lors de l'écriture est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, décrire, informer, convaincre, etc.), il décrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de lui et les relations qu'il entretient avec lui.

Le rédacteur doit avant de produire un texte se poser les questions suivantes et doit leur trouver des réponses :[09]

À propos de quoi ?

Quel est le "je" qui parle ?
Où ?
Quand ?
Pourquoi "je" écris ?
Pourquoi (faire) ?

Qui est le "tu vous" ?
À qui "je" écris ?

Ce sont quelques-uns des éléments pertinents d'une situation d'écrit. Autrement dit, il faut s'interroger sur certains éléments de la situation de communication afin d'avoir des informations qui seront nécessaires à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ? à qui mon texte est-il destiné ? quel est l'effet que je souhaite obtenir ? quel type de texte dois-je produire ? quelles connaissances je possède sur le sujet ? de quelles autres informations et de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?).

En plus du fait de prendre en compte, lors de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des

---

[09] Sophie Moiraud, 1979, situation décrit compréhension/production en français Lg E, Paris CLE International, P9.

connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande. Ces règles ont été traitées au niveau de la grammaire textuelle que nous abordons dans l'élément qui suit.

3. LA GRAMMAIRE TEXTUELLE :

La grammaire textuelle est une branche qui s'est développée de la linguistique à la fin des années 60 sous le nom de « grammaire de texte » ou « linguistique textuelle ».

La linguistique textuelle ne décrit pas les faits linguistiques selon leur appartenance à des classes mais dans une perspective fonctionnelle. C'est-à-dire qu'elle prend en charge « des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique »[10].

Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel elles sont employées.

Plus généralement, la grammaire textuelle détermine les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent.

Avant d'aborder d'une manière détaillée ces derniers, nous avons jugé important de définir d'abord la notion de texte.

3.1. LE TEXTE :

Pour N. E. Enkvist, tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi ;

"Any text that succeeds in triggering off the desired process of interpretation in a given situation is communicatively a success in that situation"[11].

Selon Gérard Vigner : « *Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la*

---

[10] D. Maingueneau, 2000, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan,P 143.
[11] N.E.Enkvist cité par S.C.Thomas, 2002, la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, L'harmattan, P17.

communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs. »[12]. Cette dernière est assurée par la transmission d'un message, dans le but d'informer ou d'agir sur, et qui est traduit par un système de signes qui fonctionnent selon un code que connaissent les deux interlocuteurs.

Quant à Jean Michel Adam, il a défini cinq plans d'organisation du texte[13].

- Le premier est la visée illocutoire, ce qui veut dire l'intention de l'auteur.
- Le second est le repérage énonciatif. Il en distingue plusieurs types : une énonciation de discours actuelle orale et écrite, non actuelle, logique et poétique.
- Le troisième plan est la cohésion sémantique (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnel et l'absence de contradiction).
- Le quatrième plan est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation, indicateurs de changement de paragraphe et chapitres, progression thématique, les divers types de reprise et la morphosyntaxe).
- Quant au dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité. Selon J. M. Adam une séquence descriptive est différente d'une séquence narrative.

Cependant, elle a en commun des caractéristiques linguistiques identiques avec d'autres séquences du même genre.

3.2. LE DISCOURS :

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, les auteurs donnent quatre définitions à ce mot[14]. La première, le discours est le synonyme de parole. C'est : *« Le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant ».*

[12] G. Vigner, 1979, lire du texte en sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Paris, CLE International P10,
[13] J.M.Adam, 1997, les textes et prototypes, Paris, Nathan, P10, P22, P34.
[14] J. Dubois, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, P100

La seconde, c'est l'équivalent de l'énoncé : *« une unité égale ou supérieure à la phrase, il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture »*. En rhétorique, un discours est tout développement oratoire structuré ayant pour fonction d'agir sur autrui. C'est *« une suite de développement oratoire destiné à persuader ou à émouvoir et structuré selon des règles précises »*.

Dans son acception moderne, le mot discours représente tout énoncé constitué d'un ensemble de phrases régies par des règles de cohérence. Il est défini comme *« tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases. »*

J. M. Adam a souligné l'importance du contexte dans la réalisation du discours.

Pour lui le discours se caractérise par ses propriétés textuelles et son existence dans une situation de communication réelle. Donc il propose les formules suivantes pour mieux définir le terme « discours »[15].

« Discours = texte + conditions de production. »

« Texte = discours - conditions de production. »

3.3. LA TYPOLOGIE DES TEXTES :

La typologie des textes est fondée sur un ensemble de critères qui permettent de classer un texte par rapport à d'autres. Dominique Maingueneau souligne que *« la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache. »*[16]

Nous avons sélectionné deux typologies : la typologie séquentielle de J. M. Adam et la séquence énonciative de Benveniste.

[15] J.M.Adam, cité dans S.C.Thomas, 2000, La cohérence textuelle, Paris, L'Harmattan, P28.
[16] Dominique Maingueneau, 2000, Element de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan, P144.

3.3.1. La Typologie Sequentielle :

Cette typologie de J. M. Adam est fondée sur la séquence qu'il définit comme étant :

« - Une unité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie ;

- un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent. »[17]

J. M. Adam considère la séquence comme une constituante du texte.

Pour le linguiste, les textes homogènes qui comportent une seule séquence ou plusieurs du même type sont rares.

En ce qui concerne les textes hétérogènes, il en distingue deux. Dans le premier, il y a insertion de types de séquence dans un autre (description dans une narration). Dans le second, plusieurs séquences sont mélangées et le texte est du type de la séquence qui prédomine.

J. M. Adam retient cinq types de structures séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal.

a. La Sequence Descriptive :

Pour J. M. Adam, la description peut-être une séquence qui est toujours dominée par une autre (dans un récit la séquence descriptive est au service de la narration).

Pour parler des divers types de description, le linguiste a cité Fontanier qui les a résumés ainsi [18]:

La topographie (description d'un lieu), la chronographie (description d'une période), la prosopographie (description des qualités physiques d'un être animé réel ou fictif) l'étopée (description des qualités morales d'un personnage réel ou fictif), le parallèle (description de deux êtres animés ou deux objets pour montrer les

[17] J.M.Adam, 1997, Les textes : types et prototypes, Paris, Nathan, P28
[18] Ibid, P79.

ressemblances et les différences), le portrait (description morale et physique d'un personnage réel ou fictif) et le tableau (description vive et détaillée d'actions et qualités physiques ou morales).

La séquence descriptive est régie par différentes opérations. D'abord l'opération d'ancrage qui consiste à mentionner ce dont on parle à l'aide d'un nom (propre ou commun) appelé le thème - titre qui pourrait être donné au début, à la fin ou repris au cours de la description par la reformulation. Ensuite l'opération d'aspectualisation qui est une exposition des qualités des différentes parties d'un tout. Puis la troisième opération qui est la mise en relation d'un objet avec d'autres à travers la comparaison et la métaphore. La sous-thématisation est enfin, une opération au niveau de laquelle n'importe quelle partie sélectionnée par aspectualisation pourrait devenir un nouveau thème - titre considéré à son tour sous ses divers aspects. Nous avons choisi un passage qui illustre une séquence descriptive dans un roman :

« C'était l'hiver sur Belleville et il y avait cinq personnages. Six, en comptant la plaque de verglas. Sept, même, avec le chien qui avait accompagné le petit à la boulangerie. Un chien épileptique, sa langue pendait sur le côté.

La plaque de verglas ressemblait à une carte d'Afrique et recouvrait toute la surface du carrefour que la vieille dame avait entrepris de traverser. Oui, sur la place du verglas, il y avait une femme, très vieille, debout, chancelante. Elle glissait une charentaise devant l'autre avec une millimétrique prudence. Elle portait un cabas d'où dépassait un poireau de récupération, un vieux Châle sur ses épaules et un appareil acoustique dans la saignée de son oreille. À force de progression reptante, ces charentaises lavaient mené, disons, jusqu'au milieu du Sarah, sur la plaque à forme d'Afrique. Il lui fallait encore se farcir tout le sud, les pays de l'apartheid et ça. À moins qu'elle ne coupât par l'Érythrée ou la Somalie, mais la mer Rouge était affreusement gelée dans le caniveau. »

La fée carabine, Daniel Pennac, Ed. Gallimard

b. LA SEQUENCE NARRATIVE :

Selon J. M. Adam la séquence narrative peut comprendre des propositions descriptives, évaluatives ou dialogales et il ajoute que le genre narratif renferme plusieurs sous-genres comme : le roman, la fable, l'épopée, l'histoire drôle, etc.

Pour qu'il y ait un récit, l'auteur a fixé six conditions :

a. Une succession d'événements qui surviennent dans un temps T et qui n'ont un sens que lorsqu'ils sont liés et orientés vers une fin T + n (situation finale).

b. Une unité thématique : cela veut dire la présence d'un sujet animé ou inanimé placé dans un temps.

c. Des prédicats d'être, d'avoir et de faire d'un sujet d'état. S au moment T (début de la séquence) transformés au moment T + n (fin de la séquence).

d. Une transformation des prédicats au cours d'un procès comportant trois moments : la situation initiale, le déroulement introduit par un connecteur qui fait changer l'équilibre du premier moment et la situation finale.

e. Une causalité narrative d'une mise en intrigue au une logique causale qui explique le déroulement des événements et les relie en un tout ayant un début et une fin.

f. Une évaluation finale (morale) qui complète la séquence narrative et lui donne implicitement un sens.

Pour la séquence narrative nous proposons cet exemple :

Grain d'aile

Situation initiale

« Un beau jeudi que Grain d'aile était installée dans son sapin, elle se prit à pleurer. Tous les oiseaux volaient à travers la campagne ***é*** *Elle était seule. Grain d'aile pleurait, pleurait****é***

Elément modificateur

Soudain elle sentit sur ses joues une petite langue râpeuse et une petite patte soyeuse essuyer ses larmes. Levant les yeux, elle vit, tout contre elle, le plus gentil écureuil qui soit. Son pelage brillait comme le feu, sa queue était ébouriffante, et ses yeux vifs parlaient plus vite qu'aucune bouche bavarde.

« Veux-tu vraiment voler, voler comme les oiseaux, comme la pie est comme la mésange ? Veux-tu avoir des ailes ? Mais tu n'auras plus de bras, tu ne seras plus une vraie fille d'en basé

-- Oh! monsieur l'écureuil, donnez-moi des ailes !

-- Bien, dit l'écureuil, mais si tu le regrettes, viens me trouver demain. Au coucher du soleil ; il sera encore temps pour que tu redeviennes comme avant.»

Alors, l'écureuil dit des mots très doux, très savants. Grain d'aile sentit aussitôt de longs chatouillements dans ses bras : il se recouvraient d'un fin duvet blanc, puis des plumes blanches apparurent : Grain d'aile avait des ailes.

Transfor mation

Folle de joie, elle partit comme une flèche vers la forêt voisine.

Grain d'aile, Paul Eluard, G. P. Rouge et or.

c. LA SEQUENCE ARGUMENTATIVE :

L'argumentation a pour objectif de démontrer ou de réfuter une thèse, mais il n'est pas suffisant d'avoir des arguments, le plus important est d'être en mesure de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur ou le lecteur.

J. M. Adam souligne deux modes de composition des propositions argumentatives. Un ordre progressif consistant à partir des données pour aboutir par inférence à la conclusion (données → donc → conclusion) et un ordre régressif qui vise à avancer d'abord une affirmation qui sera expliquée et justifiée par la suite à travers des données (données → car → conclusion).

Le texte qui suit est destiné à confirmer empiriquement une idée avancée au départ, dans les premières lignes (l'importance du travail) :

« L'extraordinaire importance du rôle que joue le travail dans la vie de l'individu peut être confirmé empiriquement, en observant les comportements de celui-

ci lorsqu'il en est privé. Dans l'ensemble, on a pu constater qu'après une première période de choc, où la personnalité résiste et demeure à peu près inchangée, après une seconde, caractérisée par une plus ou moins active recherche du travail (accompagné de prétentions toujours décroissantes jusqu'à l'acceptation de n'importe quelle tâche rémunérée), s'installe une phase de dépression, la privation du cadre assuré par l'activité professionnelle et ses routines quotidiennes, une acuité décrue et une sorte d'hébétude dans la perception du temps qui passe, se doublant de complications familiales pour créer chez le chômeur, un complexe croissant d'infériorité à l'égard des membres de sa famille. »

Georges Friedman, le travail en miette, Gallimard (1964)

d. LA SEQUENCE EXPLICATIVE :

La séquence explicative a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à une question de départ. Le locuteur au moment de l'explication est contraint de prendre distance par rapport à ses valeurs et ses convictions.

Pour J. M. Adam, le texte explicatif diffère du texte expositif. Il précise également que la séquence explicative a une structure bien particulière au niveau de laquelle, un premier opérateur (pourquoi ? ou comment ?) permet de passer de la schématisation initiale (présentation de l'objet) à la première macro-proposition explicative.

Le second opérateur (parce que) conduit à la deuxième proposition explicative (réponse) et c'est ainsi qu'une troisième macro-proposition explicative est introduite pour conclure la séquence.

Les deux opérateurs (pourquoi ?) et (parce que) peuvent ne pas être formulés d'une manière explicite. Le premier opérateur peut même, se placer après le contenu de la question qu'il pose.

Le texte suivant est un exemple que nous avons choisi :

Le chat se lave pour oublier

« Beaucoup de gens se demandent pourquoi le chat domestique passe tellement de temps à sa toilette. Le chat se lèche quand il n'a rien de mieux à faire. À la maison, nourri par ses maîtres, il n'a pas besoin d'aller à la chasse et a tout son temps. La toilette est aussi une activité de substitution : lorsqu'il « rate » un oiseau, le chat s'assoit et se lèche pour faire passer l'humiliation. »

Extrait de « Nous, les mammifères » Collection « Les yeux de la découverte».

e. LA SEQUENCE DIALOGALE :

J. M. Adam pense que le dialogue est fortement utilisé dans les productions littéraires afin de donner plus de vie aux personnages. Il doit être pris en charge par plusieurs locuteurs (au moins deux qui parlent à tour de rôle).

Le linguiste considère comme dialogue "*aussi bien le produit textuel des interactions sociales que les échanges des personnes d'un texte de fiction (pièces de théâtre, nouvelle ou roman)*"[19].

Un texte dialogal comporte deux types de séquences. Le premier renferme les séquences phatiques d'ouverture et de clôture alors que le second, englobe des séquences transactionnelles qui contiennent des échanges constitués de réaction verbale accompagnée de réaction mimo-gestuelle.

Le changement des séquences transactionnelles et cernées par le critère thématique. L'auteur a donné comme exemple sur cette séquence une fable de La Fontaine :

Le loup et l'agneau
La raison du plus fort est toujours la meilleure :
nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure ;
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,

[19] Ibid, P149

Et que la fin en ces lieux attirait.
- Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
- Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant
Plus de vingt pas au-dessous d'elle ;
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Repris l'Agneau, je tète encore ma mère.
- Si ce n'est toi c'est donc ton frère.
Je n'en ai point.
- C'est donc quelqu'un des tiens ;
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge.
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.
Fables, livre premier, X.

3.3.2 LA TYPOLOGIE ENONCIATIVE :

La typologie énonciative se fonde sur l'acte d'énonciation défini par Benveniste comme *« La mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »*[20]. Les concepteurs de cette typologie classent les textes en se basant sur certains éléments caractéristiques de la situation d'énonciation.

[20] E. Benveniste cité dans D. Maingueneau, 2000, Élément de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan, P1.

De nombreux linguistes se sont intéressés aux divers indices textuels d'une situation d'énonciation en fixant deux axes de recherche. Le premier est l'étude des embrayeurs « déictiques » qui constituent une classe de mots renfermant (les pronoms, les indicateurs spatio-temporels et les temps verbaux).

Le second vise à étudier la manière dont l'énonciateur prend position par rapport à son interlocuteur, son énoncé et au monde extérieur.

Selon Émile Benveniste, on peut rencontrer deux mondes énonciatifs. L'un dissocié de la situation d'énonciation que le linguiste appela « récit » ou « énonciation historique », l'autre rapporté à son instance d'énonciation (je, tu, ici, maintenant) qu'il désigna comme étant le « discours ».

a. Le récit « l'histoire » :

Pour Émile Benveniste le récit c'est *« le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique »*[21]. Ce type textuel est réservé à la langue écrite, les événements sont rapportés comme ils se sont réalisés dans le passé sans aucune intervention de l'énonciateur. D'où l'absence des traces du narrateur dans le texte.

Pour le linguiste, le conte merveilleux, le roman réaliste, etc., sont classés dans cette catégorie de récit historique.

Les trois principaux temps du récit : le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait. Rarement on assiste à l'emploi du pseudo futur (le prospectif (allait ou devrait + infinitif du verbe) et du présent atemporel (le présent de définition)).

b. Le discours :

Selon Émile Benveniste le discours représente *« toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre. »*[22]

---

[21] E. Benveniste, 1972, Problème de linguistique générale, Gallimard, P235.
[22] Ibid, P241.

C'est également, l'ensemble des ouvrages didactiques, des mémoires, des recettes de cuisine, … etc. où un locuteur s'adresse à quelqu'un oralement ou par écrit.

Le temps fondamental du discours est le présent auquel s'ajoute l'imparfait et le passé composé ainsi que le futur simple et le futur périphrastique.

c. Distinction récit / discours :

Pour mieux démontrer la distinction « récit / discours », Dominique Maingueneau a élaborer le tableau suivant[23] :

Discours	Récit
Passé composé / imparfait ↑ Présent ↓ Futur simple / Futur périphrastique	Passé simple / imparfait ↓ (prospectif)
Oral et écrit	Ecrit
Usage non spécifié	Usage narratif
Embrayeurs	Absence d'embrayeurs
Mobilisation	Mobilisation "zéro" (assertion)

Pour le linguiste, le récit ne comporte aucune référence à l'instance d'énonciation. Il est dépourvu d'embrayeurs et de mobilisation. Par contre, le discours

[23] Maingueneau Dominique, 2000, Elements de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan. P37

est caractérisé par la présence de modalisateurs et de marques de l'énonciateur (je, tu, ici, maintenant, etc.).

3.4. LA COHERENCE TEXTUELLE :

La cohérence textuelle est considérée comme un jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production.

Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. Les éléments qui constituent ce texte doivent entretenir entre eux des relations « *sémantico-syntaxico-pragmatique* »[24]. L'organisation textuelle obéit à des règles. Charolle en a fixé quatre, ce sont « *les métarègles de cohérence* »[25] que nous expliquerons à l'aide d'exemples sur des textes d'élèves tirés du document du CEPEC international[26].

La règle de répétition : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y ait dans sa progression la reprise d'information donnée avant. Ce qui peut être illustré à l'aide du paragraphe qui va suivre dans lequel la troisième phrase ne contient aucun élément déjà connu dans les deux autres :

« Il était une fois une petite fille dans un magasin. Elle chantonnait. La sorcière était très méchante ».

La règle de progression : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement soit accompagné d'un apport d'informations nouvelles. C'est pourquoi dans l'exemple que nous citons, l'apprenant n'a pas respecté cette règle, il allonge le texte sans apporter d'informations nouvelles.

« Le forgeron est vêtu d'un pantalon noir et d'un chapeau clair et d'une veste grise et marron foncé. Il tient à la main le piquet de la pioche et ils tape dessus avec

[24] H. Ruch, 1980, linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Hatier, P27.
[25] Charolle cité dans B. Cambette, Bruxelles, De Bock-Duculot, PP75,76.
[26] CEPEC International, 1999, Didactique du français, Crapone, P 32

un marteau sur le piquet de la pioche. Les gestes qu'il a faits, il a le piquet de la pioche et avec son marteau, il tape sur le piquet de la pioche. »

La règle de non-contradiction : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que dans chaque phrase et de phrase en phrase les éléments introduits ne contredisent pas ce qui a été précédemment énoncé.

« La sorcière se transforme en grenouille. Elle saute dans la mare et elle attrape le crapaud. Elle le ramène chez elle ».

Ce paragraphe peut être qualifié d'incohérent sur le plan sémantique si la sorcière ne s'était pas transformée.

La règle de relation : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits auxquels il réfère soient reliés. Autrement dit, les informations apportées doivent avoir un lien de sens entre elles. Par exemple : « *la licorne lance une poudre magique. Le prince et l'ogre deviennent amis*. », le lecteur ne comprendra pas que c'est la poudre magique qui transforme le prince et l'ogre en amis.

Pour aborder le problème de la cohérence textuelle, Reinhart a classé les textes en trois rubriques[27]. D'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » qui facilitent la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions : la cohésion, la non-contradiction et la pertinence.

La cohésion implique que les phrases d'un texte doivent être reliées. La non-contradiction sous-entend que chaque phrase doit être dans un rapport de non-contradiction avec ce qui a précédé. La condition de pertinence sert à vérifier les rapports entre les phrases et la situation d'énonciation.

---

[27] Reinhart cité dans C.C.Tomas, 2000, la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, l'Harmattan, PP33,34

Ensuite les textes « implicitement cohérents », ne respectent pas ces trois conditions. Pour établir la cohérence d'un texte, le récepteur doit recourir à des procédés d'inférence supplémentaires.

Enfin, la rubrique des textes « incohérents » que le lecteur ne peut juger ou interpréter comme « cohérents ».

3.5. LES DIFFERENTS OUTILS CONTRIBUANT A LA COHERENCE TEXTUELLE:

Savoir produire un texte cohérent, c'est être en mesure de faire progresser l'information, référer à des éléments connus et apporter de l'information nouvelle tout en maintenant un lien de sens entre les phrases. Pour gérer ces différentes opérations, le scripteur a recours à « *divers moyens*»[28] que nous résumons ci-après :

*** Les substituts lexicaux** : Ce sont des noms ou groupes nominaux qui peuvent nommer dans un texte un même personnage ou un objet (la princesse Lila, la jolie fille).

*** Les substituts syntaxiques** : Ce sont les pronoms et les adjectifs possessifs ou démonstratifs (la sorcière, elle, lui, son,…)

*** Les articulateurs :** Ils organisent le texte et assurent des relations entre des paragraphes, des phrases ou des éléments de phrases : les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes et les prépositions.

*** La sélection de vocabulaire** : Elle concerne le choix de mots qui se rapportent à une même réalité concrète ou abstraite. Par exemple :

---

[28] Nicolas Lacoste – Marie Noël Simonard, 2000, Lire, écrie au cycle 2 et 3 et en sixième, Dossiers CEPEC N°44, Graponne, PP 33-38

La rivière

Flottait, l'eau, pêcher, plage, etc.

*** Le choix des temps verbaux :** Il ne s'agit pas seulement de savoir conjuguer correctement les verbes mais de choisir le système du temps adéquat ou type d'écrit.

3.6. LA COHESION :

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement.

Selon Hallyday et Hassan (1976)[29], la cohésion est une cause de la cohérence. Un texte cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion qui sont selon eux de nature linguistique, grammaticaux ou lexicaux. Toutefois, Connor (1984) et Hartnett (1986)[30] pensent que la présence de lien cohésif ne peut être une garantie pour rendre un texte cohérent. Les marques de cohésion ne sont que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte.

3.7. LA PROGRESSION THEMATIQUE :

La progression thématique occupe une place considérable parmi les facteurs qui contribuent à la cohérence textuelle. La respecter permet au scripteur de relier les éléments connus « le thème » assurant la cohésion dans un texte et les éléments nouveaux « le rhème » qui font progresser l'information.

Nous avons jugé utile de définir les deux notions « thème et rhème » avant d'aborder les différents schémas de la progression thématique qui ont été élaborés par des chercheurs.

3.7.1. DEFINITION DES DEUX NOTIONS « thème/rhème » :

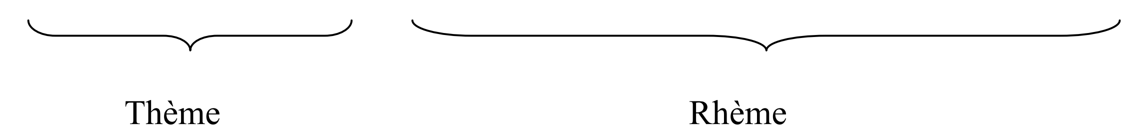
[29] C.C.Tomas, op, cit, P37
[30] Ibid, P41

Le thème (le topique) c'est ce qui est connu, ce qui veut dire ce dont on parle. Dans une phrase, c'est *« le constituant immédiat (syntagme nominal) au sujet duquel on va dire quelque chose (prédicat) »*[31].

Quant au rhème (focus), c'est ce qui est nouveau. Cet élément apporte des informations nouvelles au thème.

Pour mieux expliciter ces deux notions, nous avons choisi cet exemple[32] :

Tous les universitaires admettent aujourd'hui la valeur du biculturalisme.



Thème Rhème

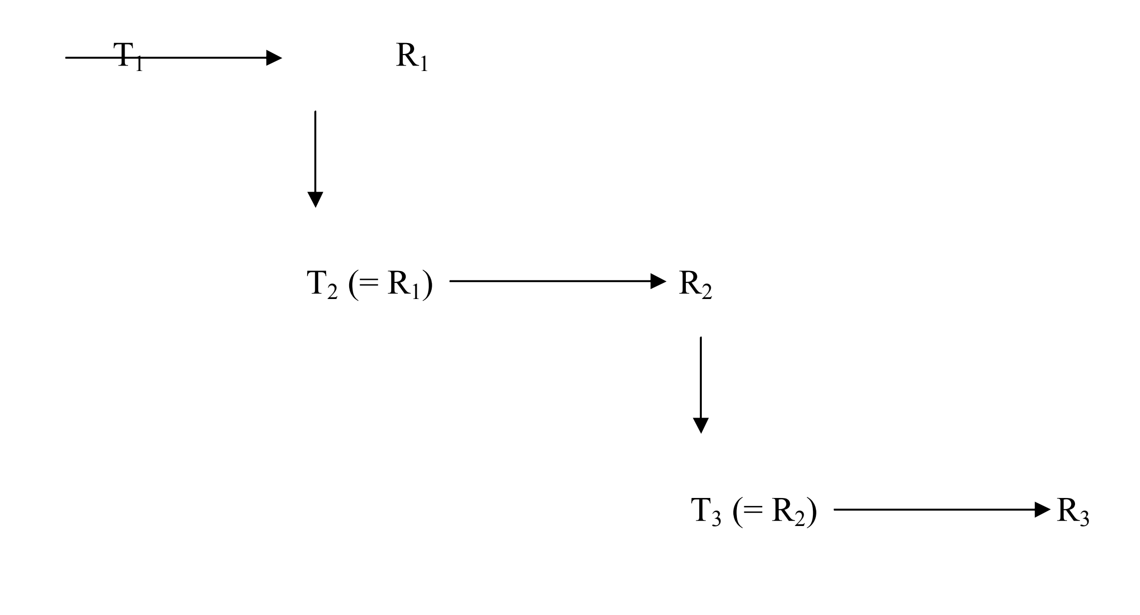
3.7.2. LES DIFFERENTS TYPES DE PROGRESSION THEMATIQUE :

a. La progression linéaire :

Le rhème de chaque phrase est l'origine du thème de la phrase suivante.

« Pierre promène son chien dans le parc. L'animal poursuit un chat. La pauvre bête se réfugie dans un arbre.[33] »

Cet exemple peut être représenté par le schéma qui suit[34] :



[31] J. Dubois, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences humaines, Larousse, Paris, P 482.

[32] B. Combette, 1983, Pour une grammaire textuelle, la progression thématique, De Boeck, Bruxelles, P 49
[33] CEPEC International, op, cit, P 91
[34] B. Combette, op, cit, P 91

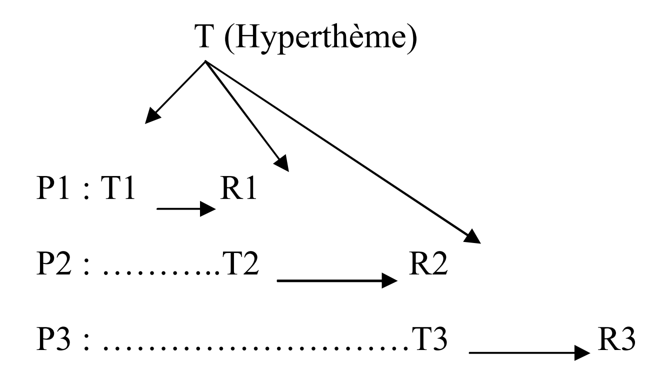
b. La progression à thèmes dérivés (éclatés) :

Les thèmes sont dérivés d'un "*hyperthème*"[35] celui-ci peut désigner le thème de la première phrase du passage aussi bien que le rhème d'une phrase précédente.

Les phrases suivantes expliquent bien ce type de progression :

« Pierre a deux animaux domestiques. Son chien aime le confort de la maison. Son chat préfère les courses folles à travers la campagne. »[36]

Ce qui peut être schématisé ainsi[37] :



c. La progression à thème constant :

Le même thème est repris tout au long d'un texte ou dans des phrases successives d'un passage. Les rhèmes sont cependant différents. Par exemple :

« Blaireau dîna puis s'assit à son bureau pour écrire une lettre. Lorsqu'il eut fini, il s'installa dans son fauteuil à bascule près de la cheminée. Il se balança doucement. Bientôt il s'endormit et fit un étrange et merveilleux rêve, un rêve comme jamais il n'en avait eu. »

---

[35] Ibid, P 92

T : Thème → indique la relation thème/rhème dans la phrase

R : Rhème indique la relation contextuelle.

P : Phrase

[36] CEPEC International, op.cit, P34

[37] B. Combette op.cit, P 92

Ce type de progression peut être représenté ainsi [38]:

P1 : T1 ⟶ R1

P2 : T2 ⟶ R2

P3 : T3 ⟶ R3

Combette reconnaît qu'il est possible dans un même texte de combiner ces trois schémas. Selon lui on peut passer par exemple d'une progression linéaire à une progression à thème constant.Après avoir exposé les différentes théories relatives à la grammaire textuelle, nous essaierons dans le point suivant d'exposer les approches cognitivistes qui étudient le processus rédactionnel.

CHAPITRE 1 – La Didactique de l'écrit : *Les différents concepts*

4. LES APPROCHES COGNITIVISTES DE LA PRODUCTION ECRITE « LE PROCESSUS REDACTIONNEL » :

Les psychologues et les psycholinguistes se sont intéressés à l'étude du processus rédactionnel, ce qui leur a offert la possibilité d'observer et d'analyser le comportement du sujet écrivant grâce à plusieurs moyens et procédés : enregistrement vidéo, questionnaires et différentes démarches incitant le scripteur à réfléchir à haute voix lors de la rédaction.

Dans le cadre de ces approches, la production écrite selon Christine Barré De Miniac est : « *un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissance* »[39]. Les adeptes de ce courant traitent le texte écrit du point de vue du scripteur et non pas comme produit fini.

L'approche qui a eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite et celle de Hayes et Flower.

[38] B. Combette, op.cit, P91
[39] C.B.De Miniac, 2000, le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques, Paris, Presse universitaire du Septentrion, P33

- Les modèles de Hayes et Flower :

Hayes et Flower proposent une démarche qui est la verbalisation du scripteur au moment de sa rédaction. Dans le premier modèle élaboré en 1980 ils distinguent trois composantes :

- ✓ Le contexte de production (consignes d'écriture, texte déjà produit).
- ✓ La mémoire à long terme du scripteur (connaissances sur le thème)
- ✓ Les opérations relatives à l'écriture qui sont subdivisées en trois catégories[40]:

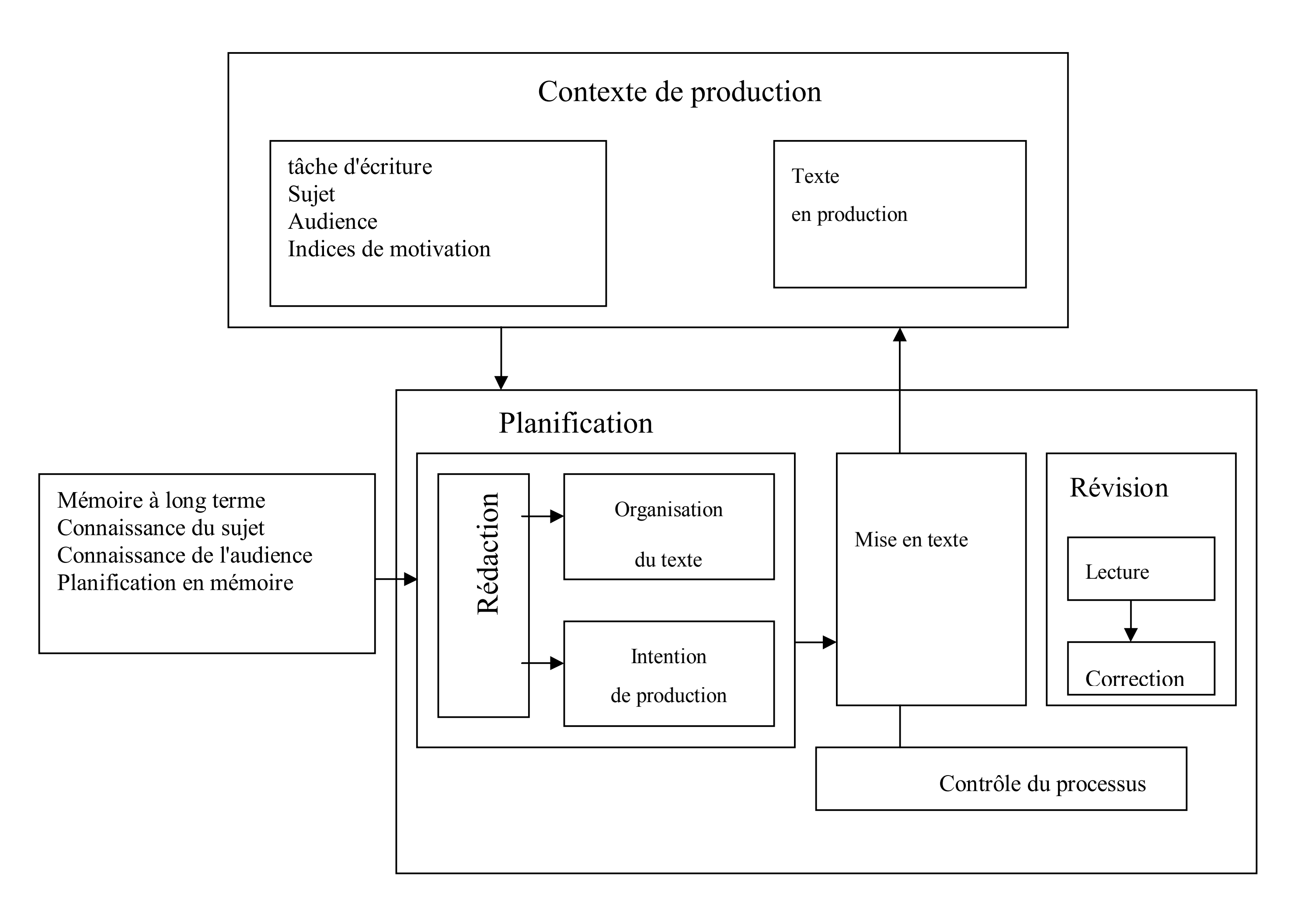
1. La planification qui se résume dans la construction du texte selon un plan. Elle comporte trois opérations : la conception (recherche des idées), l'organisation (regroupement de ces idées et des informations) et le recadrage (réajustement de cette organisation en fonction du destinataire).

2. La mise en texte qui consiste à rédiger le texte.

[40] B. Courbon, 1996, Concours de professeur des écoles, l'épreuve de français, Paris, Vuibert, P 174

3. La révision qui correspond d'abord, à une lecture critique du texte pour vérifier le respect des règles de cohérence avant d'apporter les retouches nécessaires.

Hayes et Flower ont proposé un nouveau modèle en 1995 qui complète le premier et qui s'organise autour de deux composantes [41]: le contexte de production et le contexte de l'individu. La première regroupe l'affectivité (motivation du scripteur), les connaissances et les processus cognitifs. Quant à la deuxième, elle regroupe le contexte social et physique.



Le modèle de Hayes et Flower (1980)

[41] C.B.de Miniac, op.cit, P37

Le contexte de production

Le contexte social	Le contexte physique
Professeurs	Le texte en production
Audience	Le support d'écriture
Employés	etc.

L'individu

Motivation

Processus cognitifs
Traitement du langage
Résolution de problèmes
Mise en texte

Les connaissances du savoir
Connaissance du sujet
Connaissances linguistiques
Connaissance du destinataire
etc.

Nouveau modèle de Hayes et Flower (1995)

CONCLUSION :

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter l'évolution de l'apprentissage de l'écriture. Nous avons défini quelques concepts qui serviront de base à notre étude.

Le chapitre qui va suivre sera consacré à une présentation détaillée du projet pédagogique comme démarche d'enseignement utilisée dans les classes du moyen et destinée surtout à améliorer les productions écrites des apprenants.

CHAPITRE II

LE PROJET PEDAGOGIQUE

INTRODUCTION :

Dans le cadre de la réforme du système éducatif et de l'innovation de l'enseignement, de nouveaux programmes sont appliqués depuis septembre 2003. Ils sont utilisés non dans une démarche expositive mais dans une démarche de résolution de problèmes, « d'objectif obstacle ». L'entrée dans ces programmes se fait donc par les compétences avec investissement du projet pédagogique. Mais la réussite d'une réforme des programmes d'enseignement dépend beaucoup de la préparation du corps enseignant chargé de les mettre en application. Les résultats sont en fonction de la façon dont ils sont interprétés et exécutés. Cela suppose donc un recyclage indispensable de l'utilisateur par une transformation considérable de son rapport au savoir, de sa manière de faire la classe et de ses propres compétences professionnelles. Dans la démarche du projet pédagogique, le travail de l'enseignant ne consiste plus à communiquer le savoir mais à faire apprendre. Ce qui implique la maîtrise d'une série de concepts et de principes méthodologiques liés à l'approche par les compétences et une information profonde et correcte sur le projet pédagogique. Dans ce chapitre, nous allons donc tenter d'abord de présenter les différents concepts ainsi que les principes pédagogiques qui en découlent. Nous essaierons ensuite de donner une définition générale du projet pédagogique ainsi que ses buts et son articulation. Nous finirons enfin par exposer la démarche au niveau des collèges algériens.

II.1. LES CONCEPTS ET LES PRINCIPES METHODOLOGIQUES :

II.1.1. LES CONCEPTS :

Une maîtrise convenable des concepts va permettre une véritable refonte du métier d'enseignant et l'installation de nouveaux comportements. En les comprenant et en les adaptant intelligemment, le professeur va être plus autonome quant à l'application des programmes avec une interprétation différenciée des contenus par une grande centration sur l'apprenant[42]. Quels sont ces concepts ?

II.1.1.1. LA COMPETENCE :

« La compétence est un système de savoir, de savoir-faire, de savoir-être, produit d'apprentissages nombreux intériorisés par l'individu et orientés vers une classe de situations sociales, scolaires et professionnelles » [43]. La compétence implique des capacités et procède de la demande des institutions et surtout de la négociation avec les apprenants. Les capacités et les connaissances à la résolution des situations problèmes constituent les compétences. La compétence décrit un ensemble de conduites observables à partir de performances réalisées dans un cadre identifié (situation). Dans le projet pédagogique, la progression des contenus est définie à partir des savoirs-clés repérés dans une discipline donnée. Les compétences sont comprises comme une réponse à des situations problèmes constitutives de ladite discipline.

II.1.1.2. LES CAPACITES :

Ce terme est préféré à celui d'habilité et d'aptitude. Dans le vocabulaire pédagogique, il est utilisé pour nommer les objectifs généraux permettant de communiquer entre formateurs au-delà d'une discipline particulière. La capacité n'est pas donc liée à une situation, ni au contenu d'une discipline. Elle est transversale, c'est-à-dire qu'elle s'exerce à travers plusieurs disciplines. Elle n'est pas observable ni évaluable directement. Elle s'exprime à travers le traitement de situations, c'est une attitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de réussir dans une activité intellectuelle.

[42] Ministère de l'Education Nationale : Programme de 1e AM. Page 12
[43] Concept de compétence dans l'histoire du CEPEC, Lyon, 1979

II.1.1.3. LA NEGOCIATION : Ou comment conduire des projets avec l'apprenant?

Les situations problèmes à proposer seront négociées avec l'apprenant pour s'assurer qu'elles sont à la fois significatives et mobilisatrices. Cette démarche favorise l'élève, l'implique et le forme à la démocratie. Pour cela, l'enseignant est tenu d'accepter ses négociations, ses remarques pour faire aboutir ensemble le projet. Le but poursuivi n'est pas seulement l'activité et l'autonomie mais aussi la confrontation à des obstacles qui permet de nouveaux apprentissages. Ce choix mène vers de nouveaux comportements de l'enseignant, à savoir :

- Etre capable de négocier

- Avoir une bonne connaissance de la démarche des projets et des dynamiques de groupe.

- Avoir la capacité d'animer des débats et servir de médiateur entre les élèves.

II.1.1.4. LA SITUATION PROBLEME :

- Une situation n'est ni plus ni moins qu'une rencontre de circonstances. On peut dire qu'il y a une situation quand, en fonction d'un enjeu qu'il y introduit, un sujet actif peut dans un réseau d'événements saisir des données qu'il organisera en représentation cohérente lui permettant de développer la réalisation d'une tâche. Une situation pose problème quand elle met le sujet devant une action à accomplir dont il ne maîtrise pas toutes les procédures. Les capacités et les connaissances nécessaires à la réalisation de la situation problème constituent la compétence. Une situation problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement identifié. L'apprentissage s'organise autour d'une situation à caractère concret qui permet à l'élève de formuler des hypothèses. Ce dernier doit percevoir la situation qui lui est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle il est en mesure de s'investir.

Le problème proposé initialement par le professeur devient alors «son affaire». L'élève ne dispose pas, au départ, des moyens de la solution recherchée en raison de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution. La situation doit offrir une résistance suffisante amenant

l'apprenant à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elles conduisent à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées.

II.1.1.5. OBJECTIF PEDAGOGIQUE COMPORTEMENTAL :

L'objectif pédagogique comportemental désigne l'action physique observable par laquelle l'apprenant montre qu'il a compris. C'est un objectif à court terme atteint lors des activités d'apprentissage.

II.1.1.6. OBJECTIFS OPERATIONNELS :

Ils sont parfois appelés objectifs spécifiques car ils sont choisis comme étant ceux qui sont les plus importants à faire acquérir pour passer à d'autres apprentissages. Un objectif opérationnel bien formulé est directement évaluable.

Exemples :

- Mettre un texte à l'imparfait.
- Faire les liaisons utiles en lisant un texte.
- Repérer dans un texte les paroles des différents personnages.

II.1.1.7. L'EVALUATION FORMATIVE :

Elle permet de suivre les progrès des élèves, de détecter leur succès et leurs difficultés. Elle s'intègre naturellement à la gestion pédagogique des situations problèmes. Elle consiste à guider l'élève dans son cheminement en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage en élaborant une liste de critères de réussite qui permettront de dire que la compétence est maîtrisée. L'évaluation formative est un moyen de « feed-back » immédiatement utilisable en facteurs d'apprentissages.

Les apprenants doivent être impliqués dans l'évaluation de leurs compétences. Pour cela, les objectifs et les critères de réussite seront explicites et débattus. Il est important que les élèves prennent conscience de ce qu'ils réussissent, de comment et

pourquoi ils réussissent pour pouvoir transférer à de nouvelles situations, à de nouvelles compétences ce qu'ils ont appris à maîtriser dans le cadre d'une nouvelle compétence. L'élaboration d'une liste de critères de réussite par les apprenants, leur utilisation tout au long d'un apprentissage, facilite cette activité de retour sur la tâche et l'activité mentale mise en oeuvre.

II.1.1.8. ÉVALUATION FORMATIVE ET REGULATION :

La régulation est l'ensemble des procédures de négociation avec les élèves au cours desquelles on examine les méthodes employées par chacun à la lumière des évaluations. Elle est conditionnée par l'évaluation et elle concerne les apprentissages et le processus d'apprentissage. Au niveau des apprentissages, la régulation portera sur l'organisation d'activités de soutien pédagogique par l'intermédiaire d'exercices de consolidation à partir de critères de réussite (exercices autocorrectifs). Dans les domaines des processus d'apprentissage, la régulation consiste à analyser les erreurs de l'apprenant constatées lors d'un contrôle des connaissances. L'enseignant devra alors déterminer les stratégies d'apprentissage et les corriger en modifiant au besoin la méthode d'enseignement, ce qui permettra à l'élève de surmonter la difficulté rencontrée et de s'engager dans un processus d'apprentissage constructif.

II.1.1.9. L'EVALUATION SOMMATIVE :

L'évaluation sommative revêt le caractère de bilan. Elle est faite à la fin d'une période de formation (durée d'un projet, mois, trimestre, année, cycle). Elle est également la phase d'estimation finale du produit réalisé. Les questions qui reviennent toujours dans toute évaluation sommative sont :

- À quoi ont été formés les apprenants ?
- Sur quoi doit-on les évaluer ?

II.1.1.10. LA SEQUENCE D'APPRENTISSAGE :

La séquence d'apprentissage est une étape du projet. C'est l'organisation d'un travail fait par les apprenants et l'enseignant en fonction d'objectifs spécifiques opérationnels recensés lors de la phase de présentation de la situation problème. Les

écarts et les besoins sont identifiés et relevés. Le réajustement se fait lors d'un travail planifié en fonction d'objectifs fixés tout en tenant compte des contraintes et des ressources disponibles. Dans la séquence d'apprentissage, les séances se déroulent au fil d'un enchaînement d'activités complémentaires qui englobent tous les domaines. Les phases sont liées entre elles et la durée de chacune d'elles est déterminée par la nature de l'activité et sa mise en œuvre. Lors de ses activités d'aide à l'apprentissage, l'enseignant apportera les différents remèdes qui permettront de reformuler le problème différemment. C'est dans cet étape donc que se déroule l'évaluation formative et la régulation.

II.1.2. LES PRINCIPES METHODOLOGIQUES :

L'approche par les compétences et la démarche de résolution de problèmes entraînent chez l'enseignant l'installation de certains comportements et la maîtrise de certains critères et principes méthodologiques que nous allons présenter assez brièvement.

1. *« Les apprentissages seront centrés sur l'apprenant qui devient acteur, directement concernées »*[44]. Cette centration sur l'apprenant exige cependant la prise en charge de certains paramètres individuels avec toutes les différences.

2. Le critère de la négociation est essentiel. L'élève sera impliqué ainsi dans le partage du pouvoir et du choix des apprentissages.

3. L'enseignant choisit des activités qui permettent de trouver des solutions. Les ressources sont mobilisées en situation de confrontation (résolution de problèmes).

4. Les savoirs sont des sources à mobiliser. Les compétences se construisent en apprenant, en passant d'une logique d'apprentissage à une logique d'utilisation de l'apprentissage.

[44] Ministère de l'Education Nationale, programme de 1ère année, P36

5. Les savoirs sociaux sont calqués sur la vie, l'environnement immédiat de l'apprenant d'où la nécessité de situations réelles en tenant compte du temps, de l'âge et du niveau du collégien.

6. Une planification assez simple des activités sera adoptée. Elle permettra des capacités d'improvisation (fiche, situation didactique en fonction du niveau des élèves, cours etc.) l'enseignant doit s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes qui permettront des apprentissages solides tournant autour de savoirs qui ont une signification pour les apprenants. Les progressions traditionnelles arrivent à céder donc la place à une planification intelligente qui devient alors une véritable aventure intellectuelle. Quand on travaille avec un programme de compétences, sur des projets, on sait quand une activité commence et rarement quand elle finit.

7. La pratique constante et régulière de l'évaluation formative sera suivie par une intégration naturelle à la gestion des situations problèmes d'où régulation.

8. Les activités sont fonctionnelles et non formalistes. Les élèves découvriront par eux-mêmes celles dont ils ont besoin. Le processus intéresse plus que le produit final. Les élèves réfléchissent aux produits projetés en découvrant l'activité qui sera faite et les apprentissages qui en découlent.

9. Il faut prévoir des apprentissages qui tiennent compte des autres disciplines. Il y a donc moins de cloisonnement disciplinaire car il est rare qu'un certain nombre d'activités relève d'une seule discipline. Il faut donc tenir compte des transversalités dans les programmes et dans les activités didactiques.

10. La qualité des relations entre élèves est primordiale. L'enseignant doit développer les logiques du travail en groupe et différencier les rôles de chacun dans les groupes (responsabilités tournantes, acceptation de rôles différents etc.).

11. En début d'année, il est indispensable de procéder à un inventaire de ce que sait l'apprenant avant d'aborder tout apprentissage (prérequis, préacquis).

Cette évaluation diagnostique ne suffit pas si elle n'est pas accompagnée d'activités de remédiation et de régulation.

II.2. LE PROJET PEDAGOGIQUE

L'intérêt du travail pédagogique par projet n'est plus à démontrer. En effet, lorsque les enseignants mettent en place les projets avec leurs élèves, ils mesurent combien ceux-ci permettent de donner un sens aux activités et de les finaliser. D'autre part, en participant au renouvellement des relations entre l'enseignant et les élèves, en créant les conditions de rencontre et d'échange, les projets élaborés en commun influencent et enrichissent la vie sociale du groupe-classe et participe au développement de la personnalité de chaque élève. Dans cette deuxième partie, nous allons donc essayer de définir le projet pédagogique et de développer sa place dans l'apprentissage. On apportera ensuite des réponses pratiques et théoriques aux questions qui tournent autour de cette démarche au niveau des classes de français dans les collèges algériens.

II. 2.1. QU'EST-CE QU'APPRENDRE PAR PROJET ?

II. 2.1.1 DEFINITION :

« Le projet pédagogique porte sur les actes que l'équipe pédagogique se propose d'accomplir pour susciter la formation de l'élève conformément à des finalités et des objectifs définis. »[45].

Pour Mialaret : *« idées que l'on se fait d'un objet à créer, d'un but à atteindre.»*[46]

Le projet pédagogique est l'organisation d'un travail commun avec la participation de l'union de tous les partenaires (famille, élève, professeur, environnement, établissement, monde du travail). Il consiste à construire des savoirs, à développer des compétences, à développer l'intelligence selon une stratégie d'apprentissage avec un plan et une méthode d'action réelle où l'élève doit être placé au centre de ce processus d'enseignement. Dans le projet pédagogique, les élèves

---

[45] Marc Bru et Louis Not "Où va la pédagogie du projet ?" ED. Université du Sud. 1988.
[46] Mialaret : Le vocabulaire pédagogique.

s'impliquent et prennent en charge les activités et ils sont capables de fournir des efforts soutenus afin de les mener à terme en réponse à une situation problème posée.

Selon Bachelard *« s'il n'y a pas de problème, il n'y a pas de projet. Toute connaissance est une réponse à une question. Rien n'est donné, tout est construit. »*

Travailler en projet, c'est s'impliquer et impliquer les élèves tout en définissant un objectif commun à atteindre par l'apprentissage. Le projet doit naître d'un intérêt manifeste qui est la motivation en faisant comprendre aux apprenants la nécessité de comprendre, de s'entraîner, de s'informer, de construire, de produire et de s'évaluer. *« Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants : savoir faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations, etc. »* [47]

II. 2.1.2. LES BUTS DU PROJET PEDAGOGIQUE :

Ils sont nombreux et variés. Nous allons donc résumer assez brièvement les plus importants.

1. Le projet pédagogique rend les apprenants responsables. Ils deviennent acteurs dans un système « d'acteurs ». Ils conçoivent, choisissent et pensent aux actions qu'ils vont conduire et de prendre des décisions. Cette prise en charge facilite les apprentissages.

2. La recherche personnelle permet à l'élève « d'apprendre à apprendre ». Ce dernier qui arrive avec un vécu participe à l'élaboration de son apprentissage dans des situations concrètes bien identifiées. L'analyse des tâches à conduire permettra à chaque élément du groupe-classe de préciser ce qu'il doit faire et ce qu'il aura à apprendre. Selon Alain Tuffier (1991) *« l'illettré de demain ne sera pas celui qui ne sait pas lire mais celui qui n'aura pas appris à apprendre »*. L'apprentissage devient une démarche par laquelle on en vient à élaborer des savoirs nouveaux, des compétences nouvelles, des attitudes nouvelles.

[47] Ministère de l'éducation nationale, programme de 2e AM, P 33

3. Le projet pédagogique nécessite des idées et des situations réelles qui tiennent compte de l'âge, du niveau des apprenants, du temps dont ils disposent, des compétences à développer. Le problème est résolu dans un cadre social réel. Le mode d'appropriation des savoirs scolaires est donc naturel.

4. La négociation des situations problèmes valorise l'élève, l'implique et le forme progressivement à la démocratie. Les élèves prennent en charge les activités, donnent des idées, imaginent les étapes et fournissent des efforts pour les mener à terme.

5. Le projet pédagogique permet aux apprenants de s'auto-évaluer en élaborant et en utilisant des listes de critères de réussite des compétences.

« Ils prendront ainsi conscience de ce qu'ils réussissent pour pouvoir transférer à de nouvelles situations, à de nouvelles compétences, ce qu'ils ont appris à maîtriser dans le cadre de l'apprentissage. »[48]

II. 2.2. COMMENT CONSTRUIRE UN PROJET ?

II. 2.2.1. LA DEMARCHE D'HUBERMAN

Selon "Huberman", la démarche de résolution de problèmes obéit au schéma suivant :

1. **L'identification du Projet :** Précision des intentions, critères de faisabilité.
2. **Identification** des acteurs qui participeront à l'organisation des différentes étapes de construction (élève, professeur, parents, monde du travail, établissement)
3. **Organisation** : temps, acteurs concernés par le projet, gestion, destination du produit final.
4. **Les étapes :**

[48] L'évaluation à l'école. Dossier CEPEC N° 26, Lyon.

a. Situer le projet (problématisation) : Cette étape consiste à l'identification du problème nécessitant la mise en place d'un processus de résolution. Cette problématisation se fait par la négociation avec les apprenants (malaise, besoin, insatisfaction, intention …)

b. Le diagnostic : A l'issue de cette étape, un premier diagnostic est élaboré : analyse et formulation des données qualitatives et quantitatives, expression des besoins…

c. Recherche des solutions : Les priorités sont inventoriées et établies. Les critères sont élaborés pour leur mise en action.

d. Choix d'une ou plusieurs solutions.

e. Lancement du projet en fixant les objectifs. Ces derniers tiendront compte des contraintes et des ressources.

f. Planification : le pilote du projet établira les échéances et répartira les tâches.

g. Mise en place d'un dispositif d'évaluation, régulation.

h. Évaluation : Les écarts sont repérés. Le réajustement et la remédiation sont faits à partir d'indications préétablies. Cette évaluation est présente à chaque moment du processus de résolution.

i. À la fin du processus, procéder à un bilan pour capitaliser les acquis du projet. Cette évaluation sommative portera sur les compétences fixées, les résultats et les processus.

II. 2.2.2. LE PROJET PEDAGOGIQUE DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS EN ALGERIE

La démarche que nous venons de décrire est applicable à toutes les disciplines mais chaque matière a ses propres spécificités et ses caractéristiques. Pour le français dans les collèges algériens et pour donner du sens aux apprentissages, la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives et de la documentation. *« Il s'agit pour l'élève du collège, à partir de textes variés oraux ou écrits de se forger des outils d'analyse*

méthodologique efficace pour aborder ces textes ou en produire lui-même »[49] *« Le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève»*[50]. La démarche s'appuie donc sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation. *« Les savoirs et les savoir-faire sont construits par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche »*[51]. Le chemin d'apprentissage comprend un moment de découverte, un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée), un moment de formulation personnelle et/ou des moments d'évaluation. Le projet dans les classes du moyen se donne pour objectif l'élaboration d'un produit écrit ou oral. La même construction du processus décrit auparavant est adoptée au niveau des classes du moyen.

La réalisation du projet passe par deux niveaux :

1. Le niveau pré-pédagogique : qui est la phase de préparation. Le professeur définit clairement le projet et l'activité dominante demandée par le projet. Il choisit les compétences à installer et planifie les activités spécifiques d'aide à l'apprentissage et d'évaluation. Il recense les moyens nécessaires. Tous les éléments cités seront communiqués aux élèves et constitueront la base du contrat pédagogique qui est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens.

2. Le niveau pédagogique : qui est la phase de réalisation. Le projet se déroule par séquences. Chaque séquence est une étape du projet et elle présente des objectifs d'apprentissage vers lesquels convergent des activités de lecture, d'oral et d'écriture[52]. Ces objectifs feront l'objet d'une évaluation formative au cours de la séquence et d'une évaluation sommative à la fin des activités. Dans toute séquence et au milieu des activités se trouvent des moments de construction de la langue.

---

[49] Ministère de l'éducation nationale, programme de 1ère année moyenne, P19
[50] IDEM, P36
[51] IDEM, P36
[52] Une répartition annuelle de 2e année moyenne.

Exemples :

- Dans le récit, on travaillera sur les connecteurs

- A propos de la description, l'activité portera sur les adjectifs.

Le cheminement de l'apprentissage au niveau du moyen est le suivant :

1. Négociation : Echanges oraux dans le groupe-classe entre le professeur et les apprenants et entre les apprenants afin de cerner les paramètres de la situation production - Confrontation à des situations - Problèmes à résoudre.

2. Écriture spontanée par « jets » : pour dégager les caractéristiques globales du type de texte travaillé par le biais des échanges et la confrontation à des écrits sociaux de même type. Ensuite élaboration de critères de réussite qui permettront de reprendre et de réécrire plus tard les jets individuels selon les caractéristiques globales du type de texte travaillé.

3. Verbalisation et confrontation : pour dégager les caractéristiques de ce type de texte et/ou lectures faites par autrui, confrontation entre les écrits produits, confrontation avec des écrits sociaux du même type, verbalisation des réussites et difficultés et co-élaboration d'une liste (provisoire) de critères de réussite..

4. Réalisation d'activités complémentaires d'aide à l'apprentissage, renforcement, remédiation et construction linguistique (grammaire de textes, syntaxe, morphologie verbale) dans chaque séquence.

5. À la fin de chaque séquence, réécriture partielle avec des pauses bilans qui permettront par l'intermédiaire de l'auto-évaluation, de la co-évaluation et de l'évaluation par le professeur, de faire le point, de réguler les apprentissages et aussi de vérifier si un élève (ou le groupe-classe) possède les prérequis pour aborder la tâche suivante et de remédier aux défaillances constatées.

6. Production individuelle finale suivie d'une évaluation sommative qui revêt le caractère de bilan et qui est aussi la phase d'estimation finale du produit obtenu par l'enseignant. Cette production finale peut être affichée (journal de l'établissement) ou adressée à d'autres camarades dans d'autres collèges.

CONCLUSION :

La maîtrise et l'appropriation des différents concepts et principes présentés et définis auparavant vont permettre à l'enseignant de s'impliquer convenablement dans l'approche par les compétences. Il ne va plus communiquer des connaissances mais les présenter sous forme problématique dans un contexte pour que l'élève fasse le lien entre leur solution et des interrogations plus vastes. Ce contexte organisé et spécifique est le projet pédagogique qui fera l'objet dans la deuxième partie de ce chapitre d'un travail théorique et pratique.

Le point fort de la réforme du système éducatif en Algérie réside surtout dans l'entrée dans les nouveaux programmes par les compétences avec utilisation du projet pédagogique ou la démarche de résolution de problèmes. Mais la réussite de toute réforme et de nouveaux programmes passe par la manière dont elle est interprétée et exécutée. Les succès sont donc fonction dont le professeur a été préparé à les recevoir et surtout les changements de comportement et aussi l'aptitude aux changements qu'il implique. Ce qui nécessite de sa part un recyclage et une maîtrise convenable de tous les concepts et les principes méthodologiques qui gravitent autour de l'approche par les compétences et une information détaillée et solide sur le projet pédagogique, sa construction est surtout son utilisation dans les classes de français dans nos établissements.

L'enquête menée dans un collège et l'évaluation des productions écrites d'un groupe d'élèves de 2ème année moyenne constitueront l'objet de notre 2ème partie et vont nous permettre d'établir une évaluation personnelle est assez exhaustive des résultats obtenus à la fin d'un projet pédagogique programmé.

2EME PARTIE
L'ENQUETE

INTRODUCTION

Dans cette partie, nous traiterons des informations collectées par le biais d'une enquête menée sur terrain. Cette dernière a été réalisée à travers l'exploitation d'enregistrements de cours de production écrite d'apprenants de 2e année moyenne, ainsi que l'analyse de leurs copies.

Nous commencerons notre partie par une définition de l'objet de l'enquête. Nous tenterons par la suite de décrire de la façon la plus précise qui soit, le public concerné, les lieux et la grille d'analyse des copies. Finalement, nous serons appelés, après à la réalisation de l'enquête proprement dite, à exploiter les résultats obtenus.

1. DESCRIPTION DE L'ENQUETE ET DEMARCHE DE L'ANALYSE :

1.1. OBJET DE L'ENQUETE :

Nous tentons à travers cette enquête d'analyser des copies d'apprenants de 2e année moyenne afin d'examiner leurs compétences à l'écrit. Nous essaierons notamment de vérifier sur terrain les hypothèses formulées auparavant.

1.2. LA PRE-ENQUETE :

Avant le lancement de notre enquête sur terrain, nous avons effectué une enquête dont l'objectif était de déterminer les hypothèses jugées indispensables pour notre recherche. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur l'analyse des programmes de l'enseignement du français en deuxième année moyenne ainsi que la lecture des directives officielles et de documents se rapportant à notre travail de recherche.

1.3. DETERMINATION DE L'ECHANTILLON :

Au départ, nous avons mené l'enquête avec des apprenants et des enseignants appartenant aux régions rurales et urbaines de la wilaya de Batna. Mais après l'analyse des copies et des enregistrements, nous avons constaté que les productions écrites des apprenants étaient les mêmes puisque les sujets proposés étaient identiques. Cela est tout à fait normal étant donné que les enseignants sont obligés de suivre pas à pas le programme annuel, les inspecteurs et les documents officiels. C'est pour cela que nous avons jugé utile de limiter notre enquête à un échantillon représentatif de 20 copies d'élèves appartenant à un établissement situé dans la banlieue de la wilaya.

1.3.1. LES APPRENANTS :

Dans un souci d'assurer la comparabilité des résultats, nous avons considéré qu'il était nécessaire que les apprenants soient d'un niveau de scolarité équivalent. Donc, notre choix s'est porté uniquement sur des apprenants de 2e année

moyenne qui sont âgés de 13 ans (14 à 15 ans pour les redoublants).

1.3.2. LES ENSEIGNANTS :

C'est une enseignante âgée de 38 ans, son expérience dans l'enseignement dépasse les 18 ans. Elle a eu une formation initiale de deux années à l'I.T.E.

1.4. LE LIEU DE L'ENQUETE : « Ecole Saâd Merazga, route de Tazoult »

Le collège est situé dans la banlieue de Batna. Il a été inauguré en septembre 2000. On n'y trouve 22 salles, 02 ateliers de physique et 02 laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants inscrits et de 986 élèves.

L'enseignement est assuré par 46 professeurs dont cinq enseignants de français, trois d'entre eux sont licenciés en langue française, un est ingénieur en électronique et l'autre est titulaire du diplôme de l'institut technologique de formation des enseignants.

1.5. LES ENREGISTREMENTS :

L'objectif de ces enregistrements consiste à avoir une idée d'une part, sur le déroulement du cours de la production écrite en 2ème année moyenne, et d'autre part sur les méthodes utilisées par les professeurs afin d'amener leurs élèves à produire un texte cohérent.

Le magnétophone était posé sur le bureau de l'enseignant et nous n'avons imposé aucune contrainte au professeur.

1.6. LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS :

Nous n'avons pas employé de transcription phonétique difficile à lire, mais des transcriptions orthographiques pour l'ensemble des enregistrements.

1. L'enseignant et les apprenants sont désignés par des initiales en majuscules :

P : Professeur.

E1, E2 : élèves (dont la numérotation suit l'ordre de leur prise de parole).

2. Les pauses :

+ pause courte

++ pause moyenne

+++ pause longue

3. Les pauses entre les prises de parole des élèves et du professeur : (silence).

4. Les parties d'énoncés prononcés au même moment sont soulignées avec un trait : ______

5. Interruption : /……. /

6. Suite de syllabes incompréhensibles : [xxx]

1.7. PRESENTATION DU CORPU S :

1.7.1. Choix du corpus :

Nous avons tenté de sélectionner des productions écrites qui reflètent le niveau général des apprenants de 2e année moyenne sur le plan de l'écrit.

1.7.2. La nature de la tâche exigée des apprenants :

Les copies que nous allons analyser sans celle d'élèves auxquels on a demandé de produire un texte descriptif.

Sujet : Ecris un texte descriptif de quelques lignes dans lequel tu fais le portrait de l'un de tes camarades de classe.

Les apprenants ont tous choisi leur camarade : Tarek Boukarbouche.

1.8. DEMARCHE D'ANALYSE :

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons exploité la grille d'analyse proposée par le groupe E. V. A « Évaluer les écrits à l'école primaire, Hachette, 1991 ».

LA GRILLE

1. Plan pragmatique :

Le type de texte produit correspond-il à la consigne ?

2. Plan textuel : Cohérence :

a. La structure du texte est-elle respectée ?

- Mise en page
- Ponctuation

b. Cohérence de la progression thématique

c. Cohérence du système des temps (temps verbaux, et marqueur de temps)

3. La cohérence énonciative :

a. Pertinence des choix énonciatifs.

b. Permanence du régime énonciatif choisi.

c. Présence des marques de la subjectivité de l'auteur.

4. Cohérence sémantique :

a. Cohérence du « genre ».

b. Cohérence logique (absence de contradictions de phrase en phrase).

5. Morpho-syntaxe :

a. Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ?

b. L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?

6. Orthographe :

a. Lexicale.

b. Grammaticale (accord nom - adjectif au sein du groupe nominal, etc.).

c. Phonétique (mauvaises maîtrises des relations phonème - graphème).

ANALYSE DES COPIES

Sujet : Écris un texte descriptif de quelques lignes dans lequel tu décris l'un de tes camarades de classe.

TEXTE (1) :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a respecté la nature du type de texte demandé.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif. Il a présenté le personnage moralement et physiquement. Seulement, la ponctuation n'est pas respectée. On peut le constater dans la phrase qui suit : « Tarek Boukarbouche mon collègue en étude, il a 14 ans. ». Après « en étude » l'apprenant a employé une virgule au lieu d'utiliser un point. La même chose pour l'exemple suivant : « C'était un élève calme, aimable entre les gens, il avait un visage rond avec des yeux grands et noirs. », il a employé une virgule au lieu d'un point après le passage d'une description morale à une description physique.

b. Cohérence du système des temps :

Nous constatons que l'apprenant a employé le présent de l'indicatif et l'imparfait pour décrire. Nous avons relevé l'emploi impropre de l'imparfait. L'apprenant aurait dû plutôt conjuguer les verbes au présent de l'indicatif parce qu'il s'agit de son camarade de classe.

c. La progression thématique :

HTP = T_1

* *Tarek Boukarbouche mon collègue en étude*	$Th_1 \rightarrow R_1$
il a 14 ans	$Th_1 \rightarrow R_2$
c'était un élève calme, aimable entre les gens	$Th_1 \rightarrow R_4$
* *il avait un visage rond, des yeux grands et noire*	$Th_2 \rightarrow R_5$
il a un front plat	$Th_1 \rightarrow R_6$
les joues creuses	$Th_3 \rightarrow R_7$
* *cheveux courts et noire*	$Th_4 \rightarrow R_8$
il a une bouche petite et les minces lèvres	$Th_1 \rightarrow R_9$
il a un teint brun	$Th_1 \rightarrow R_{10}$
* *il port un jean*	$Th_1 \rightarrow R_{11}$

L'élève utilise une progression à thèmes dérivés dont l'hyperthème est : « Tarek Boukarbouche » et le pronom personnel « il » a été utilisé comme substitut.

4. La cohérence sémantique :

Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.

5. La cohérence énonciative deux.

Le texte est caractérisé par l'emploi de l'embrayeur « mon » dans « mon collègue » qui indique une forte implication du sujet écrivant dans sa description.

L'autre point qui a attiré notre attention est l'utilisation des modalités appréciatives dans : un élève calme, aimable.

6. Lexique :

Le vocabulaire employé par l'apprenant est courant et suffisant pour la description. Seulement, l'apprenant n'a pas utilisé des substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter la répétition du pronom « il ».

7. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots : « gents, port ».

- Erreur dans l'accord des adjectifs : « grand, noir, noires »

- Emploi de lettres minuscules au début du texte donc l'apprenant n'a pas respecté la règle de majuscule dans les noms propres.

8. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *Tarek Boukarbouche mon collègue en étude*	- Structure de la phrase - Erreur sur le choix de la préposition « en »
- *c'était un élève*	- Erreur sur le choix du temps des verbes
- *il avait*	
- *aimable entre les gents*	- Interférence lexicale au niveau de l'emploi de la préposition « entre » dû à une confusion entre l'Arabe et le français.
- *il a une bouche petite et les minces lèvres*	- Erreur sur l'emploi de l'article « les » à la place de « des » et l'inversion au niveau de la place de l'adjectif « mince »
- *il porte un jean*	- Erreur au niveau de la terminaison du verbe.

TEXTE (2) :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant décrit son camarade, donc il a respecté la consigne en rédigeant un texte descriptif qui décrit une personne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a su faire une description, seulement, son texte n'a pas été organisé à l'aide des signes de ponctuation dont il n'a utilisé que le point.

b. La cohérence des temps :

L'apprenant a employé dans sa description le présent.

c. La progression thématique :

$$HTh = Th_1$$

Tarek Boukarbouche il est né en 1994 à Batna	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
** Le visage de Tarek et rond*	$Th_2 \rightarrow Rh_2$
** Il est a un fron avec sont*	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
petit yeux noirs et	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
un petit nez et	$Th_4 \rightarrow Rh_5$
** un petite bouche*	$Th_5 \rightarrow Rh_6$
** La joues et pleines*	$Th_6 \rightarrow Rh_7$
les cheveux noirs	$Th_7 \rightarrow Rh_8$
** le teint et blanc*	$Th_8 \rightarrow Rh_9$
Il porte un jean	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$
** Tarek est un bonne élève*	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$

Le texte est caractérisé par une progression à thème constant dans (Th_2, Th_5) et une progression à thèmes dérivés dont l'hyperthème est « Tarek ».

3. La cohérence sémantique :

L'analyse du texte nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion textuelle. L'apprenant avance ses idées et emploie des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres.

4. La cohérence énonciative :

Nous n'avons pu dégager aucune marque formelle impliquant l'énonciateur mais nous avons souligné l'utilisation d'une modalité appréciative « bonne élève » qui exprime l'appréciation de l'apprenant sur son camarade.

5. Lexique :

Utilisation d'un vocabulaire courant par l'apprenant mais insuffisant pour faire la description. L'apprenant n'a pas utilisé de substituts « lexicaux / grammaticaux » pour éviter la répétition du pronom « il ».

6. Orthographe :

- Emploi d'une minuscule au début de la phrase.
- Erreur sur l'orthographe des mots : « fron, elves ».
- Erreur d'ordre grapho-phonétique : « sisage, Rlanc ».
- Erreur sur l'accord des adjectifs qualificatifs : « petit, petit bouches, bonne, pleines ».
- Confusion entre :

    1. La préposition « à » et le verbe « avoir » dans « à Batna »

    2. La conjonction de coordination « et » et le verbe « être » dans « Tarek et rond, la joues et pleines, le teint et Rlanc ».

3. Emploi d'une majuscule au milieu de la phrase « Il est petit Le visage de Tarek ».

7. Plan morpho syntaxique :

Erreur	Interprétation
- *Tarek Boukarbouche il est né*	- Erreur au niveau de la construction de la phrase.
- *Le visage de Tarek et rond*	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ».
- *il est à un franc avec son petit yeux noirs et un petit nez et un petit bouche.*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Emploi inexact de l'auxiliaire « être » au début de la phrase. - Emploi faux de la préposition « avec » - Erreur sur l'emploi du pronom « son » à la place de « ses ». - Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et ». - Redondance de l'auxiliaire « être ».
- *La joues et pleines*	- Erreur sur l'emploi de l'article « la » à la place du pronom « ses ». - Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ».
- *Les cheveux noirs*	- Erreur sur le choix de l'article « les » à la place du pronom « ses ». - Omission de l'auxiliaire « être ».
- *Le teint et vous vous blanc.*	- Erreur sur le choix de l'article « le » à la place du pronom « son ». - Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et ». - Erreur sur l'emploi de l'adjectif « bonne » à la place de « bon ».

TEXTE 3 :

1. Plan pragmatique :

En essayant de décrire son camarade, l'apprenant a respecté la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a fait portrait physique et moral de son camarade, en respectant l'alinéa mais il n'a pas respecté les signes de ponctuation, il n'a utilisé que le point.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant en décrivant son camarade de classe a employé le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

$HTH = T_1$

** Tarek s'est un élève maigre*	$T_1 \rightarrow Rh_1$
Il est ovale	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
Il a un front large	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
Les yeux sont grands et noirs	$Th_2 \rightarrow Rh_4$
** Le nez sont petite et cours*	$Th_3 \rightarrow Rh_5$
Les joues pleine et rouges	$Th_4 \rightarrow Rh_6$
** Son bouche est petite*	$Th_5 \rightarrow Rh_7$
** Les cheveux sont cours et noire*	$Th_6 \rightarrow Rh_8$
** Le teint et bronzé*	$Th_7 \rightarrow Rh_9$
** Il est porte une chemise*	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$
Les traits moraux	Th_8
** il a semble*	Th_1
** il est jentil*	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$

Le texte est caractérisé par une progression à thèmes dérivés.

Cependant, l'apprenant utilise un thème sans rhème (Th_8) ce qui donne lieu à une rupture au niveau de la progression et entrave la compréhension à la fin du texte.

3. La cohérence sémantique :

Le texte contient une phrase « il est ovale », à laquelle nous n'avons pu attribuer aucun sens. Les maladresses que nous avons notées dans la dernière phrase du texte ont eu pour effet des ambiguïtés sur le plan sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Aucun signe qui implique le sujet écrivant dans le texte. L'élève a employé une modalité d'appréciation dans « il est jentil ».

5. Lexique :

L'apprenant a essayé d'employer un vocabulaire courant mais insuffisant pour sa description. Il n'a pas utilisé des substituts grammaticaux ni lexicaux pour éviter la répétition du pronom personnel « il ».

6. Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots « fromt, joux, pleme, cheveaux, teinit, jentil »
- Erreur sur l'accord des adjectifs : « grand, petite, noire »
- Erreur sur l'accord de l'adjectif possessif « son → sa » dans « son bouche »
- Emploi d'une majuscule après une virgule dans la dernière phrase.
- Confusion entre : le verbe « être » et l'adjectif possessif « son ».
- Emploi inexact de l'article « une » dans la première phrase du texte.

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *C'est une élève*	- Emploi erroné du pronom démonstratif « ce » avant l'auxiliaire « est » -Erreur sur le choix de l'article « une » à la place de « un ».
- *Les yeux sont grand et noirs*	- Emploi inexact de l'article « les » à la place du pronom possessif « ses » - Confusion entre le verbe « être » et l'adjectif possessif « son ».
- *Le nez sont petite*	- Erreur sur la conjugaison de l'auxiliaire « être » avec un sujet au singulier.
- *Les joux pleine*	- Omission du verbe « être ».
- *Son bouche*	- Erreur sur le choix du pronom « sont » à la place de « sa ».
- *Les cheveaux*	- Erreur sur le choix de l'article « les » à la place du pronom « ses ».
- *le teint et bronzé*	- Erreur sur le choix de l'article « les » à la place du pronom « sont ». - Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ». - Emploi faux de l'auxiliaire « être ».
- *il est porte*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.
- *les traits moraux*	
- *il a semble*	
- *il est gentil*	

TEXTE 4 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a essayé de décrire son camarade, mais il n'a pas su respecter les caractéristiques de ce type de texte.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant n'a pas développé ses idées. Sa description n'a pas été organisée sous forme de texte et nous avons signalé l'absence complète des signes de ponctuation.

b. Cohérence du système des temps :

Nous avons remarqué l'emploi rare du présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

$HTH = T_1$

* *Le nom Tarek*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
* *Le prénome Boukarbouche*	$Th_2 \rightarrow Rh_2$
* *Un élève de 2e et les ts calme.*	$Th_3 \rightarrow Rh_3$
* *Le vezage*	$Th_4 \rightarrow Rh_4$
* *Les chouvoux noir et coupe*	$Th_5 \rightarrow Rh_5$
* *Les zyous et petite*	$Th_6 \rightarrow Rh_6$
* *La bouche et petite et mince*	$Th_7 \rightarrow Rh_7$
* *Les joue*	Th_8
* *La taye*	Th_9
* *La taye et moyenne de 1,20 m*	$Th_{10} \rightarrow Rh_{10}$

Nous considérons que la non maîtrise de la langue française est la seule explication logique du recours à une progression à saut. L'apprenant introduit à

chaque fois de nouveaux thèmes sans assurer de liens contextuels. De plus, il a utilisé des thèmes sans rhèmes ($Th_8 – Th_9$).

3. La cohérence sémantique :

L'analyse du texte nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion textuelle. L'apprenant avance ses idées et emplois des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres. Ce qui a engendré des ambiguïtés au niveau sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Nous n'avons pu dégager aucune marque impliquant l'énonciateur dans sa description.

5. Lexique :

Le vocabulaire que l'apprenant a utilisé n'est pas riche pour les besoins de la description. L'apprenant a fait une description sous forme d'une fiche d'identité.

6. Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots « nome, prénome, vezage, chouvous, coupe, zyous, ménse, taye, moiyenne »

- Erreur dans l'accord: nom → adjectif : zyous et petite
  chouvous noir et coupe

- Emploi de lettres minuscules au début du texte et l'apprenant n'a pas appliqué la règle de majuscule pour les noms propres.

- Emploi d'une majuscule dans la septième phrase pour le mot « bouche ».

- Omission de la marque du pluriel dans « les joue ».

- Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » dans : « les zyous et petite , la bouche et petite, la taye et moyenne ».

- Erreur d'ordre grapho phonétique : et les tes calme

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- *et les tes calme*	- Confusion sujet / verbe
- *le vezaje*	- phrase incomplète
- *coupé*	- Emploi erroné de l'adjectif « coupé » à la place de « court »
- *les zyous et petite* - *la bouche et petite* - *la taye et moyenne*	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »
- *les joues* - *la taye*	- phrases incomplètes
- *de 1,20 m*	- emploi inexact de la préposition « de » avant 1,20 m

TEXTE 5 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a fait une description ce qui est conforme à la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

Le texte comporte bien une description d'une personne physique et morale. Ce qui indique que l'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif « description d'une personne » seulement la ponctuation n'a pas été respectée.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant a rarement utilisé des verbes et le temps qu'il a employé et le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

HTH = T_1

mon camarade de classe s'appelle Tarek	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
il est né le 02/03/94 à Batna	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
sa taille moyenne	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
** sa visage ront*	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
** il a petite yeux marons*	$Th_1 \rightarrow Rh_5$
un petit nez	$Th_4 \rightarrow Rh_6$
sa bouche est moyenne	$Th_5 \rightarrow Rh_7$
** sa cheveux cort et noir*	$Th_6 \rightarrow Rh_8$
calme gentil	Th_9
il aime le football	$Th_7 \rightarrow Rh_{10}$

La description comporte une progression à thèmes dérivés. Seulement l'apprenant a mis un contenu rhématique sans thème donc l'absence du sujet dans la phrase « calme gentile »

3. La cohérence sémantique :

Une certaine ambiguïté relevée au niveau sémantique qui est dûe à l'emploi du pronom « elle » dans la première phrase qui fait référence à une fille et l'emploi du mot « gentil » dans la dernière phrase auxquels nous n'avons pu attribuer de sens.

4. La cohérence énonciative :

L'énonciateur se manifeste au début du texte à travers l'emploi du pronom possessif « mon » et la modalité appréciative dans « calme, gentile » qui exprime l'appréciation de l'apprenant sur son camarade.

5. Lexique :

- Le texte est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire courant mais insuffisant pour la description dont l'apprenant n'a pas utilisé des substituts lexicaux / grammaticaux pour enrichir sa description et pour éviter la répétition du pronom « il » et de « mon camarade ».

- La répétition et l'usage inexact de l'adjectif possessif « sa » dans : « sa visage, sa cheveux ».

6. Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots « taill, ront, marons, moyenne, cort, gentile, ame, ball »

- Erreur sur l'accord: nom → adjectif : - cheveux cort et noir

- petite yeux marons

- Erreur dans la conjugaison du verbe « appeler » au présent de l'indicatif avec la 3e personne du singulier.

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
- *elle s'appelle*	- emploi erroné du pronom personnel « elle »
- *a Batna*	- confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à »
- *sa taill moyenne sa visage ront il y a petite yeux marons un petit nez*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase - omission du verbe « être » dans : - sa taill moyenne - sa visage ront - Erreur sur le choix du pronom « sa » à la place de « son » - Emploi faux du pronom « y » et omission de la préposition « de » avant l'adjectif « petite »
- *sa cheveux de mon camarade cort et noir*	- Erreur au niveau de la construction de la phrase. - Erreur sur l'emploi de « sa » à la place de l'article « les ». - Omission du verbe « être » avant l'adjectif « court et noir » - Emploi erroné de l'adjectif « cort » à la place de « court »
- *calme gentile il ame le foot balle*	- Erreur au niveau de la structure - Omission du sujet et du verbe « être » - Omission de la conjonction de coordination avant « gentil » - Emploi erroné du verbe « ame » à la place de « aime »

TEXTE 6 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a fait le portrait de son camarade, il a produit un texte adapté à la demande.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif. Il a décrit son camarade en essayant de respecter les signes de ponctuation.

b. Cohérence du système des temps :

Nous constatons que l'apprenant à employer le présent de l'indicatif pour décrire son camarade.

c. La progression thématique :

$HTH = Th_1$

Mon camarade s'appelle Tarek	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
IL a 14 ans	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
Il a des cheveux noirs et	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
un visage ovale	$Th_2 \rightarrow Rh_4$
** sa peaux bronzier*	$Th_3 \rightarrow Rh_5$
** il a petit nez*	$Th_1 \rightarrow Rh_6$
Une petite bouche	$Th_4 \rightarrow Rh_7$
** des dents bien rangéer*	$Th_5 \rightarrow Rh_8$
il a une taille moyenne	$Th_1 \rightarrow Rh_9$
Il travail bien en classe	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$
** il aime joué le fout bolle*	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$

Le texte est caractérisé par une progression à thèmes dérivés. Dont l'hyperthème est « Tarek ». Le pronom personnel « il » et le mot « camarade » sont utilisés comme des substituts.

3. La cohérence sémantique :

Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Le texte comporte une marque impliquant l'énonciateur dans sa description. Ceci se traduit dans l'emploi de « mon ». L'autre point est l'utilisation des modalités d'appréciation dans « il travaille bien avec calme ».

5. Lexique :

Le vocabulaire employé par l'apprenant est courant et suffisant pour la description. Seulement, l'apprenant n'a pas utilisé des substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter la répétition du pronom « il ».

6. Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots « ovale, fout bolle, marans, bronzier »

- Erreur sur l'accord de :

nom → adjectif : - cheveux noir

- yeux marans

- dents bien rangéer

- peau bronzier

sujet → verbe : - il travail

- mon camarade s'appele

- Emploi d'une minuscule pour le prénom "tarek".
- Marque du pluriel pour un mot au singulier : « sa peaux »

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**

- *Mon camarade qui s'appelle Tarek*	- Emploi erroné du pronom relatif « qui » - Erreur sur la terminaison du verbe.
- *sa peau bronzier*	- Omission du verbe « être » avant l'adjectif « bronzier ». - Erreur sur l'emploi de l'adjectif « bronzier » à la place de « bronzée ».
- *il aime joué*	- Erreur sur la terminaison du deuxième verbe qui doit rester à l'infinitif.
- *avec calme*	- Emploi inapproprié de la préposition « avec »

TEXTE 7 :

1. Plan pragmatique :

En décrivant son camarade, l'apprenant a respecté la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a fait le portrait physique et moral de son camarade mais il n'a pas respecté l'alinéa et les signes de ponctuation dans : « Mon ami Tarek … jusqu'à … est ovale » et « il a un front … jusqu'à … des bottes ».

b. Cohérence du système des temps :

Le temps employé dans ce texte est le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

HTH = Th_1

** Mon ami Tarek Boukarbouche il est né en 1994 à Batna*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
** C'est un bonne garçon est très gentil et sportif*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
Il est petit et mince	
Son visage est ovale	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
Il a un front étroit et plat	$Th_2 \rightarrow Rh_4$
** Ses yeux sont petits et marron*	$Th_1 \rightarrow Rh_5$
** Il a un petits nez*	$Th_3 \rightarrow Rh_6$
les joues creuses	$Th_1 \rightarrow Rh_7$
** Sa bouge et petite et*	$Th_4 \rightarrow Rh_8$
les lèvres sont minces	$Th_5 \rightarrow Rh_9$
Les cheveux raides	$Th_6 \rightarrow Rh_{10}$
Le teint bronzé	$Th_7 \rightarrow Rh_{11}$
Il porte des bottes	$Th_8 \rightarrow Rh_{12}$
	$Th_1 \rightarrow Rh_{13}$

La progression se fait à thèmes dérivés dont l'hyperthème est « Tarek Boukarbouche ».

3. La cohérence sémantique :

Mis à part l'emploi inapproprié de l'adjectif « bonne » dans « bonne garçon », nous n'avons dégagé aucune contradiction au niveau sémantique.

4. La cohérence énonciative :

L'apprenant emploie un déictique dans « mon » ainsi que des modalités appréciatives dans « bonne garçon, très gentil » qui expriment son appréciation sur son camarade.

5. Lexique :

Le texte est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire courant. Cependant, il y a usage inexact du mot « bonne » qui est dû à l'influence de l'Arabe dialectal et répétitions du pronom personnel « il » dont l'apprenant aurait dû employer des substituts lexicaux pour éviter ces répétitions.

6. Orthographe :

- Emploi erroné des majuscules au milieu des phrases : « Il est petit, Ses yeux sont …, Il a un petit …, Les joues … , Sa bouche … »

- Erreur dans l'accord des adjectifs : « bonne, petits nez, bouche petit »

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**

- *Mon ami Tarek il est né*	- Répétition du sujet et emploi erroné du pronom « il »
- *C'est un bonne garçon*	- erreur sur l'emploi de l'adjectif « bonne » qui est dû à l'influence de l'Arabe dialectal.
- *et très gentil et sportif*	- Emploi excessif de la conjonction de coordination « et ».
- *Les joues creuses, Sa bouche et petite*	- erreur sur le choix de l'article « les » à la place de l'adjectif possessif « ses » et omission de l'auxiliaire « être » avant l'adjectif « creuses »
- *Les cheveux raides le teint bronzé*	- erreur sur le choix de l'article « les, le » à la place de l'adjectif « ses, son » - Omission du verbe « être » avant « raides » et « bronzé ».

TEXTE 8 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a respecté la consigne en essayant de décrire son camarade de classe.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a fait le portrait de son camarade mais il n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation, il n'a ponctué son texte qu'une seule fois dans la première phrase.

b. Cohérence du système des temps :

Nous avons constaté un emploi rare et présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

$HTH = Th_1$

* *Tarek est un grand jeun garçon*	Th_1
Il a 14 ans	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
* *Il est on 2ème année*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
* *Tarek leur yeux noirs que*	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
* *des cheveux large noirs est*	$Th_2 \rightarrow Rh_4$
* *un petite nez est petite bouche*	$Th_3 \rightarrow Rh_5$
* *Tarek est simple est intelligent et très gentil*	$Th_1 \rightarrow Rh_6$

Le texte est caractérisé par une progression à thème dérivé dont l'hyperthème est « Tarek » qui est utilisé comme un substitut.

3. La cohérence sémantique :

Mis à part le mot « garse » et la phrase « des cheveux large » auxquels nous n'avons pu attribué de sens, nous n'avons dégagé aucune contradiction au niveau sémantique.

4. La cohérence énonciative :

L'Apprenant ne s'implique pas dans le texte, ce qui n'est pas introduit par l'emploi d'embrayeur. Il a utilisé des modalités appréciatives dans : « intelligent, gentil, simple ».

5. Lexique :

L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.

6. Orthographe :

- Emploi de lettres minuscules pour le nom propre Tarek au début du texte et au début du deuxième paragraphe.

- Erreur dans l'orthographe des mots :jeun, intellegent, gentel, on.

- Erreur dans l'accord des adjectifs : petite nez, cheveux large.

- Erreur d'ordre grapho-phonétique : ammée.

- Omission de l'article « une » avant « petite bouche ».

- Confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à » dans : « Il à 14 ans », « est à petite bouche ».

- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » dans: « large noirs est un petite nez est à petite bouche », « garse est intelligent est très gentil ».

- Emploi erroné de la majuscule dans : Trak Il est simple ».

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *jeun garçon de visage*	- Phrase incomplète

- *Il est on 2e ammée*	- Erreur sur le choix du pronom « on » à la place de la préposition « en ».
- *Tarek leur yeux noirs que* *des cheveux large noirs est* - *un petite nez est a petite bouche*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Emploi erroné de l'adjectif possessif « leur » et du pronom relatif « que ». - Omission du verbe « avoir » avant « des cheveux » et de la conjonction de coordination « est » avant « noirs ». - Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ». - Emploi excessif du « est ». - Omission de l'article indéfini « une » avant « petite bouche ».
- *Tarek Il est simple garse est intelligent et très gentel*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Répétition du sujet. - Redondance du « est ».

TEXTE 9 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a fait une description ce qui est conforme à la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

Le texte comporte bien une description d'une personne. Ce qui indique que l'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant a rarement utilisé des verbes et le temps qu'il a utilisé est le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

$HTH = Th_1$

Tarek est un grand	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
** Il a visage allongé*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
le front étroit après	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
Les yeux noirs et	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
un petit nez	$Th_4 \rightarrow Rh_5$
les joues rouges et	$Th_5 \rightarrow Rh_6$
** sa bouche est petit*	$Th_6 \rightarrow Rh_7$
** Ensuite les cheveux longes*	$Th_7 \rightarrow Rh_8$
Enfin, le teint pâle	$Th_8 \rightarrow Rh_9$
** Il porte robe*	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$
** il a l'air semble*	Th_1
** il est gentil est un bon élève attentiv*	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$

Dans ce texte la progression se fait à thèmes dérivés dont l'hyperthème est Tarek. L'apprenant à la fin du texte a donné un thème sans rhème.

3. La cohérence sémantique :

L'Emploi des mots « faut, longes » auxquels nous n'avons pu attribuer de sens et le faux emploi du mot « robe » ont engendré une contradiction au niveau sémantique.

Ce qui crée une certaine incohérence au niveau sémantique sans oublier les maladresses que nous avons soulignées.

***4. La cohérence énonciative :**

L'apprenant ne s'est pas impliqué en employant des embrayeurs mais il a utilisé des modalités appréciatives qui expriment son appréciation sur son camarade de point « gentil, bon élève, attentif »

5. Lexique :

L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour les besoins de la description. Emploi des mots « longe, faut » auxquels nous n'avons pu attribuer de sens et le mot « robe » qui a engendré une certaine ambiguïté au niveau sémantique.

6. Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots « chveux, longes, attentiv »
- Erreur sur l'accord des adjectifs : « sa bouche est petit, un élève attentiv »

-Omniscient de la lettre « u » dans le mot « longes » et la lettre « e » dont « chveux »

- Confusion entre : le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » dans la dernière phrase.

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**

- *Tarek est un grand il a visage allongé **é** sa bouche est petit*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Emploi erroné du pronom « il » parce qu'il y a répétition du sujet. - Omission de l'article indéfini « un » avant visage. - Emploi excessif de la conjonction de coordination dans toute la phrase.
- *Ensuite les cheveux longes*	- Usage erroné de la préposition « après » et l'adverbe « ensuite »
- *Enfin le teint pâle, il porte robe, il a l'air semble, il est gentit est un bon élève attentiv*	- Erreur au niveau de la structure. - Omission du sujet et du verbe au début de la phrase. - Omission de l'article indéfini « une » avant robe. - Redondance du pronom « il ».
- *il a l'air semble*	- Emploi erroné des deux verbes d'état
- *est d'un bon élève attentiv*	- Phrase incomplète - Confusion entre la conjonction de coordination « et » est le verbe « être ». - Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif : « attentiv »

<u>TEXTE 10 :</u>

<u>1. Plan pragmatique</u> :

En faisant le portrait d'une personne connue, l'apprenant a respecté la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

Dans ce texte, la ponctuation n'a pas été respectée et l'apprenant ne maîtrise pas bien la structure du texte descriptif. Sa description comporte bien des adjectifs mais il n'y a pas de lien entre ces idées. De plus, l'apprenant n'a pas respecté ce qui a été demandé car il a décrit son frère.

b. Cohérence du système des temps :

Le texte est mal écrit mais nous avons pu ressortir le verbe être et le verbe porter que l'apprenant a mis au présent.

c. La progression thématique :

* *Hicham il est grand*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
* *il enseigner de lhadj Lakhdar*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
* *visage il rond*	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
* *front il large*	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
* *yeux sont grands*	$Th_4 \rightarrow Rh_5$
* *nez il un petite nez*	$Th_5 \rightarrow Rh_6$
* *joues il rouges*	$Th_6 \rightarrow Rh_7$
* *la bouche et les lèvres il grand*	$Th_7 \rightarrow Rh_8$
* *le cheveux il blonds*	$Th_8 \rightarrow Rh_9$
* *teint il bronzé*	$Th_9 \rightarrow Rh_{10}$
* *porte il robe*	Rh_{11}
* *grand erdinator*	Rh_{12}

Le texte est qualifié d'incohérent. Il n'y a aucun enchaînement des idées. L'apprenant à utiliser une progression à saut où les thèmes employés ne pourraient être reliés au contexte précédent, aussi, il a eu recours à des contenus thématiques sans employer de thème (Rh_{11}, Rh_{12}).

3. La cohérence sémantique :

L'analyse du texte ne permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion textuelle.

L'apprenant avance ses idées et emploie des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres. Ce qui a engendré des ambiguïtés au niveau sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Nous n'avons pu dégager aucune marque formelle impliquant l'énonciateur.

5. Lexique :

Comme le texte n'est pas bien écrit nous n'avons pu lire que quelques mots que nous jugeons courants mais insuffisant pour les besoins de la description.

6. Orthographe :

- Erreur dans l'accord des adjectifs « grand, petite nez »

- Erreur dans l'orthographe du mot : « larg »

- omission de la lettre « e » dans « larg ».

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *Hicham il est grand et il*	- Erreur au niveau de la structure de la

enseigner ... et visage il rond et ***é*** *il large* ***é*** *et* ***é*** *et* ***é*** *il et* ***é*** *il sont* ***é*** *il* ***é*** *et* ***é*** *il* ***é*** *et* ***é*** *et* ***é*** *il* ***é*** *et* ***é*** *endinator.*	phrase. - Erreur dans l'ordre des mots. - Inversion sujet / verbe - Redondance du « et » et du pronom personnel « il ». - Omission du verbe avoir.
- *teint il allongé*	- Inversion sujet / verbe

Tout au long de la description, l'apprenant inverse le sujet et le verbe et emploie rarement le verbe être.

<u>TEXTE 11 :</u>

<u>1. Plan pragmatique</u> :

L'apprenant a respecté la nature du type de texte demandé.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif. Il a fait le portrait physique et moral d'un personnage. La ponctuation a été respectée, seulement l'apprenant a utilisé une virgule dans la première phrase à la place d'un point.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant en décrivant son camarade de classe à employer le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

	HTh = Th_1
Mon camarade de classe s'appelle Tarek	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
il a 14 ans	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
sa taille est moyenne	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
son visage est rond	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
** il a de petites yeux marrons*	$Th_1 \rightarrow Rh_5$
son nez étroit	$Th_4 \rightarrow Rh_6$
Tarek a une petite bouche	$Th_1 \rightarrow Rh_7$
des dents blanches	$Th_5 \rightarrow Rh_8$
les cheveux de mon camarade sont courts et noirs	$Th_6 \rightarrow Rh_9$
** il est travailleur ainsi courageux et intelligent et calme*	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$
il aime le football	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$

L'apprenant utilise une progression a thème dérivé dont l'hyperthème est « Tarek » et « il, mon camarade » sont utilisées comme des substituts pour éviter la répétition.

3. La cohérence sémantique :

Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.

4. La cohérence énonciative :

L'énonciateur se manifeste au début du texte à travers l'emploi du pronom possessif « mon » et nous avons remarqué l'utilisation des modalités appréciatives dans : « travailleur, courageux, intelligent et calme ».

5. Lexique :

Le vocabulaire employé par l'apprenant et courant et suffisant pour la description.

6. Orthographe :

- Erreur dans la terminaison des verbes « s'appelée, sont »
- Erreur dans l'accord des adjectifs : « petite yeux, rangés, court, noir »
- Erreur dans l'orthographe des mots « maron, intelligent »
- Emploi d'une majuscule au milieu des phrases : Sa taille, Il a de petite ».

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *Il a de petite yeux marron son nez*	- Omission de la conjonction de

étroit	coordination « et » avant « son » et sur le choix de l'adjectif « son » à la place de l'article indéfini « un ».
- *Tarak a une petite bouche des dents blanches*	- Omission de la conjonction de coordination « et » avant « des dents ».
- *courageux et intelligent et calme*	- Emploi excessif du « et »

TEXTE 12 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a respecté la consigne en essayant de décrire son camarade.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a fait le portrait de son camarade mais il n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation omis complètement.

b. Cohérence du système des temps :

Le présent de l'indicatif est rarement employé.

c. La progression thématique :

$HTh = T_1$

** Tarek Boukarbouch est 14 ans*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
Il est né en 1994 à Batna	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
** Il fit 1m 55*	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
** il pez 41 ou 40 kg*	$Th_1 \rightarrow Rh_4$
** il a des yeux noire et moien*	$Th_1 \rightarrow Rh_5$
** un nez moien*	$Th_2 \rightarrow Rh_6$
un bouche petite	$Th_3 \rightarrow Rh_7$
** il est calme et intiligent*	$Th_1 \rightarrow Rh_8$

Ce texte est caractérisé par une progression à thème constant et à thème dérivé dans : $Th_2 - Th_3$. Nous avons remarqué l'emploi excessif du pronom personnel « il » alors que l'apprenant aurait pu utiliser des substituts pour éviter la répétition. Le lecteur a l'impression d'avoir sous les yeux des propositions indépendantes et non pas un texte structuré véhiculant des idées bien enchaînées.

3. La cohérence sémantique :

Mis à part le mot « moien » auquel nous n'avons pas attribué de sens, nous n'avons dégagé aucune contradiction au niveau sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Nous n'avons souligné aucune marque formelle impliquant l'énonciateur dans son texte, cependant nous avons noté l'utilisation d'une modalité appréciative dans « calm et intiligent » qui exprime l'appréciation de l'apprenant sur son camarade.

5. Lexique :

L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire le portrait de son camarade.

6. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots « bouch, calm, intiligent »
- Erreur d'accord dans : « yeux noire »
- Erreur dans la conjugaison et la terminaison des verbes « fit, pez »
- Confusion entre : - verbe avoir « a » et la préposition « à ».
  - le verbe être «est» et la conjonction de coordination «et»
- Emploi erroné des lettres majuscules au milieu des phrases.
- Omission de la lettre « » dans : calm - bouch

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	Interprétation
Tarek ***é é é é*** *.. intiligent*	- Erreur dans la structure de la phrase.
- *Tarek il est 14 ans*	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire et répétition du sujet.
- *il à né*	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire et confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à ».
- *il fit* ***é é é é*** *. il pez*	- Erreur sur la terminaison des verbes. - Emploi excessif du pronom personnel « il ».
- *Il a des yeux noire et moien un nez moien un Bouch petite*	- omission d'une virgule ou du « et » avant « un bouch petite »
- *il est calm est intiligent*	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ».

TEXTE 13 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a bien respecté la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a fait le portrait de son camarade en essayant d'organiser son texte qu'il a ponctué. Il y a cependant un emploi inapproprié de quelques signes de ponctuation tels que : le tiret ; dans le passage d'un paragraphe à un autre et à la fin du troisième paragraphe la virgule dans la première phrase après « mon camarade ».

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant à employer le présent parce qu'il s'agit de son camarade de classe.

c. La progression thématique :

$HTh = Th_1$

** Mon camarade est un bon élève de quatrez ans*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
il s'appelle Tarek	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
** il est des cheveux noire*	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
Ensuite, le visage rond	$Th_2 \rightarrow Rh_4$
** il a des grands et noirs yeux*	$Th_1 \rightarrow Rh_5$
et son nez petit avec	$Th_3 \rightarrow Rh_6$
la bouche belle et petite	$Th_4 \rightarrow Rh_7$
** Pour les dents de Tarek blanc et petite saine*	$Th_5 \rightarrow Rh_8$
** le garçon et d'un moyen taille est pâle teint*	$Th_1 \rightarrow Rh_9$
** Les amis aimes Tarek*	$Th_6 \rightarrow Rh_{10}$
** il est calme et intellgon*	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$

Le texte est caractérisé par une progression à thème dérivé dont l'hyperthème est « Tarek », l'apprenant s'est servi de substituts tels que : « mon camarade, garçon, il ».

3. La cohérence sémantique :

Nous n'avons souligné aucune contradiction sur le plan sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Le texte est caractérisé par l'emploi de l'embrayeur « mon » dans « mon camarade » ce qui indique une forte implication du sujet écrivant dans sa description.

L'autre point est l'utilisation des modalités appréciatives dans : « calme, intellgon ».

5. Lexique :

Le vocabulaire employé est suffisant pour les besoins de la description.

6. Orthographe :

- Erreur dans la terminaison des verbes « aimes »
- Erreur dans l'orthographe des mots : quatrez - blle - moyann.
- Erreur dans l'accord des adjectifs : cheveux noire - blanc -- moyann - petite saines.
- Emploi erroné des lettres majuscules dans : Le visage - Les dents - pour Il est calme.
- Emploi de la lettre minuscule dans le nom propre « tarek ».
- Omission du « e » dans « intelligon » entre le « g » et le « o ».
- Utilisation du « s » du pluriel pour un mot singulier : « le garçons »

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**

- *si est des cheveux noire*	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir ».
- *Il y a des grands et noirs yeux*	- Emploi erroné de l'adverbe « y ». - erreur dans la construction de la phrase : il a de grands yeux noirs.
- *son nez petit*	- Omission du verbe « être » entre « nez » et « petit ».
- *avec la bouche belle et petite*	- Erreur sur le choix de l'article « la » à la place de « une ».
**- pour les dents de Tareh blanc et petite saines*	- Omission de la virgule après « Tarek ». - Le pronom « elle » est l'auxiliaire « être » avant l'adjectif « blanc ». - Emploi inexact de la conjonction de coordination « et » avant « petite ».
- *Le garçons est un moyann taille et pâle teint*	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire. - Emploi faux de l'article « un » à la place de l'article « une » pour le mot de « taille ».
- *et Pâle teint*	- Inversion nom / adjectif. - Omission de l'article indéfini « un » avant le nom.
- *Les amis aimes Tarek*	- Erreur dans la terminaison du verbe.
- *Pour il est calme et intelligent*	- Emploi erroné de la préposition « pour » pour exprimer une cause.

TEXTE 14 :

1. Plan pragmatique :

La consigne a été respectée.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

Le texte est mal écrit, nous n'avons pas pu bien lire la description. De plus, l'apprenant n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant n'a utilisé que le verbe être employé au présent.

c. La progression thématique :

$HTH = T_1$

* *Tarak et petit*	$T_1 \rightarrow Rh_1$
* *il a visage allong et*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
le front étroit après	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
les yeux noirs et	$Th_2 \rightarrow Rh_4$
un petit nez et	$Th_3 \rightarrow Rh_5$
les joues rouges et	$Th_4 \rightarrow Rh_6$
* *sa bouche est petit*	$Th_5 \rightarrow Rh_7$
Ensuite, les lèvres sont minces et	$Th_6 \rightarrow Rh_8$
les cheveux longs et	$Th_7 \rightarrow Rh_9$
le teint pâle	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$
* *Tarak est un antiligent et narve*	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$

La progression du texte se fait à thème dérivé ce qui est courant pour ce genre textuel. Seulement, l'apprenant n'a pas su bien enchaîner les phrases de son texte.

3. La cohérence sémantique :

L'analyse du texte nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Nous n'avons pu dégager aucun signe formel impliquant l'énonciateur. Le texte comporte une modalité appréciative et dépréciative dans : intiligent et narve.

5. Lexique :

Le vocabulaire utilisé est insuffisant pour les besoins de la description.

6. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots « visage, allong, font, ét, leves, ést, amtiligent »
- Erreur sur l'accord de l'adjectif : « bouche est petit »
- Omission de la lettre « e, é » dans « visag, allong »
- Emploi de lettres minuscules dans « tarek » au début et au milieu des phrases.
- Emploi erroné de la conjonction de coordination au début de la deuxième phrase ou un
- Omission de la marque du pluriel dans : « le yeux, le joues ».
- Utilisation d'un article défini au pluriel pour un mot singulier.
- Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » dans : « Tarek et petit », « … est le front », « … est le teint »

.

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *le front etroit aparès les yeux*	- Erreur au niveau de la structure de la phase.

noirs.	
- *et un petit nez : et le joue* ***é*** *et sa bouche*	- Redondance du « et » - Emploi faux et deux points.
- *les lèvres sont minces et entre les cheveux longs*	- Emploi inapproprié de la préposition « entre »

<u>TEXTE 15 :</u>

<u>1. Plan pragmatique</u> :

L'Apprenant a fait le portrait de son camarade.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a su faire le portrait. Seulement la ponctuation n'a pas été bien utilisée.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant a employé le présent de l'indicatif pour décrire son camarade de classe.

c. La progression thématique :

$HTh = Th_1$

** Tarake est petit*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
Il a le visage allongé et	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
le front étroit	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
** il a le yeux noirs*	$Th_1 \rightarrow Rh_4$
un petit nez et les joues rouges et	$Th_3 \rightarrow Rh_5$
** sa bouche est petite est*	$Th_4 \rightarrow Rh_6$
** Les cheveux longues*	$Th_5 \rightarrow Rh_7$
Le teint pâle	$Th_6 \rightarrow Rh_8$
** Il porte robe*	$Th_1 \rightarrow Rh_9$
** il a l'air semble*	Th_1
** il est gentil et un bon élève attentive*	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$

L'apprenant a utilisé une progression à saut. Il emploie un nouveau thème (Th_6) sans assurer le rapport contextuel et introduit un thème (Th_1) à la

fin du texte sans apporter de nouvelles informations (absence de contenu rhématique)

3. La cohérence sémantique :

Mis à part le mot « robe » qui fait référence à une fille, nous n'avons souligné aucune contradiction au niveau sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Aucune marque formelle de l'énonciateur mais il y a emploi des modalités appréciatives dans : « gentil, bon élève ».

5. Lexique :

L'apprenant a employé un vocabulaire courant et suffisant pour réussir son portrait, seulement, nous avons souligné l'absence des substituts lexicaux pour éviter la répétition du pronom personnel « il ».

6. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe du mot « attentiv »

- Erreur dans l'accord des adjectifs : « sa bouche et petite, cheveux longues, attentiv »

- Emploi faux de l'article « le » pour un mot pluriel dans « le yeux noirs »

- Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » dans : « est bon élève ».

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *Un petit nez et les joues rouges et sa bouche est petite est les cheveux longues*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Erreur dans le choix de l'article défini « les » dans : « les joues, les cheveux » à la place de : « des ». - Emploi excessif du « et ».

	- choix inappropriés de l'adjectif possessif « sa ».
- *le teint pâle*	- Omission du sujet et du verbe.
- *Il porte robe*	- Omission de l'article indéfini « une » avant « robe ».
- *Il a l'air semble*	- Emploi erroné de deux verbes d'état.

TEXTE 16 :

1. Plan pragmatique :

En essayant de faire le portrait de son camarade, l'apprenant a respecté la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant n'a pas oublié l'alinéa. Il a rédigé son texte en respectant les signes de ponctuation.

<u>b. Cohérence du système des temps</u> :

L'apprenant a respecté le système des temps de la description en employant le présent de l'indicatif.

<u>c. La progression thématique</u> :

$HTh = Th_1$

il s'appelle Tarek Boukarbouche	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
** Il est 14 ans*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
Il a un front large	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
Sa visage rond, avec	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
** des noir yeux et grand*	$Th_4 \rightarrow Rh_5$
un petit nez et	$Th_5 \rightarrow Rh_6$
petite bouche	$Th_6 \rightarrow Rh_7$
** Ses cheveux noir, court*	$Th_1 \rightarrow Rh_8$
Ce garçon est brun, beau, gentil et intelligent	$Th_1 \rightarrow Rh_9$
C'est un élève très calme	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$

Excepté la progression à thème constant (Th_1, Rh_8 / Th_1, Rh_9), la description est caractérisée par une progression à thème dérivé dont

l'hyperthème est :Th_1 Tarek ». L'apprenant a utilisé aussi des substituts tels que : « ce garçon, un élève, il » pour éviter la répétition du prénom « Tarek ».

<u>3. La cohérence sémantique</u> :

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée.

4. La cohérence énonciative :

Cette description est caractérisée par l'emploi de modalités appréciatives dans « calme, beau, gentil, intelligent ». Nous n'avons remarqué aucune marque formelle impliquant l'énonciateur dans son texte.

5. Lexique :

L'apprenant possède un vocabulaire riche pour faire le portrait de son camarade.

6. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe du mot « music »
- Erreur sur l'accord des adjectifs : « noir yeux et grand, cheveux noir, court »
- Erreur dans le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir » dans : il est 14 ans.
- Omission du pronom relatif sujet : aime la music.

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *Sa visage rond*	- choix inappropriés de l'adjectif possessif « sa » à la place de « son ». - Omission de l'auxiliaire « être » avant « rond »

- *avec des noirs yeux et grand*	- Erreur syntaxique au niveau de la structure de la phrase.
- *et petite bouche*	- Omission de l'auxiliaire « être » avant « petite ».
- *ses cheveux noir, court*	- Omission de l'auxiliaire « être » avant « noir » et de la conjonction de coordination « et ».
- *aime la music*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase.

TEXTE 17 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a respecté la consigne en faisant le portrait de son camarade de classe.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a su faire le portrait de son camarade, cependant il n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation, de plus, il a oublié l'alinéa.

b. Cohérence du système des temps :

Nous constatons que l'apprenant à employer le présent de l'indicatif et le passé composé pour décrire. Nous avons relevé l'emploi impropre du passé composé. Il aurait dû plutôt conjuguer les verbes au présent.

c. La progression thématique :

$HTh = Th_1$

* *Tarake est un élève de 2ème AN moyane*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
* *Cet élève est aimé le foot ball*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
* *CE visage est ovale*	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
Les yeux sont petits et noirs et	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
* *se nez est petit*	$Th_4 \rightarrow Rh_5$
* *Les joues de Tarek est creuses et*	$Th_5 \rightarrow Rh_6$
* *La bouche de cet garçon est moyne et*	$Th_6 \rightarrow Rh_7$
* *Ce cheveux et noir*	$Th_7 \rightarrow Rh_8$
* *Le teint de Tarek est bran*	$Th_8 \rightarrow Rh_9$
* *Tarek il est calme, gentil, sportif*	$Th_1 \rightarrow Rh_{10}$

Dans ce texte on assiste à l'emploi d'une progression à thème dérivé dans l'hyperthème (HTh = T1) est « Tarek », l'apprenant a utilisé « il, garçon, élève » comme substituts.

3. La cohérence sémantique :

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée.

4. La cohérence énonciative :

L'étude de cette description nous a permis de constater qu'il n'y a pas de signes formels qui impliquent l'énonciateur dans son texte. De plus, nous avons souligné l'emploi de modalités appréciatives dans « calme, gentil ».

5. Lexique :

L'apprenant a utilisé un vocabulaire usuel et riche avec emploi des substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter à chaque fois la répétition du pronom « il ».

6. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots « moyane, cé, bran »

- Erreur dans l'accord des adjectifs : « cheveux, noir »

- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » dans: « ce cheveu et noir »

- Emploi erroné de la majuscule au milieu des phrases : « Ovale, Ses yeux ».

- Emploi de lettres minuscules : - au début de la dernière phrase.

  - pour le nom propre « tarek ».

  - après un point dans : ce visage est ovale

- Erreur sur la terminaison du verbe « être » avec la troisième personne du pluriel dans : - Les joues est creuses

  - cé cheveux et noir

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *cet élève est aimé*	- Erreur sur le choix du temps du verbe.

- *Ce visage est ovale, Ses yeux sont petits et noir et Se nez est petit.*	- Emploi erroné de l'adjectif démonstratif « ce ». - Emploi incorrect du pronom « se »
- *Les joues de tarek est creuses et **é** de cet garçon est moyane et cé cheveux et noirs*	- Erreur sur la terminaison du verbe avec la troisième personne du pluriel dans : - les joues est - les cheveux et - Emploi inapproprié de l'adjectif « cet » à la place de « ce ».
-*Tarek il est calme, gentil*	- erreur syntaxique dans la répétition du sujet « Tarek il ».

<u>TEXTE 18 :</u>

<u>1. Plan pragmatique</u> :

L'Apprenant a produit un texte qui correspond à la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

Pour l'essentiel, on peut dire que l'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif. Il a fait le portrait physique et moral de son camarade. Seulement, sa description n'a pas été organisée à l'aide de signes de ponctuation sauf à la fin du texte où il a utilisé deux virgules et un point.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant en décrivant son camarade de classe a employé le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

$HTh = Th_1$

* *Ce garçon Boukerbouche Tarek il né en 02/03/1994 à Batna*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
* *Il subit ses études au C. E. M. de Saâd Merazga*	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
Cet élève aime le sport.	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
Il est grand et maigre	$Th_1 \rightarrow Rh_4$
* *Le visage de Tarek et allongé et*	$Th_2 \rightarrow Rh_5$
Son front lisse et	$Th_3 \rightarrow Rh_6$
des yeux grands et noirs	$Th_4 \rightarrow Rh_7$
* *Il a une petit nez et*	$Th_1 \rightarrow Rh_8$
des joues creuses et	$Th_5 \rightarrow Rh_9$
une petite bouche	$Th_6 \rightarrow Rh_{10}$
des cheveux courts et noirs et	$Th_7 \rightarrow Rh_{11}$
Un teint bronzé	$Th_8 \rightarrow Rh_{12}$
Il est gentil	$Th_1 \rightarrow Rh_{13}$
Il porte un pantalon et un pull	$Th_1 \rightarrow Rh_{14}$

Nous avons constaté que dans ce texte la progression se fait à thème dérivé sauf à la fin du texte elle est à thème constant (Th_1, Rh_{13}); (Th_1; Rh_{14}).

3. La cohérence sémantique :

Nous n'avons souligné aucune contradiction sur le plan sémantique. Cependant, le texte contient un mot « bronge » auquel nous n'avons pu attribuer de sens.

4. La cohérence énonciative :

L'étude de cette description nous a permis de constater l'absence des embrayeurs et aucun autre indice formel indiquant l'implication de l'énonciateur mais nous avons remarqué l'emploi de la modalité appréciative « gentil ».

5. Lexique :

Le vocabulaire est riche et suffisant pour les besoins de la description.

6. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots « garcon, jentil »
- Emploi de lettres minuscules dans : « tarek, merazga »
- Omission du verbe « être » dans « il né, front lisse »
- Confusion entre : - le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » dans : et allongé.
  - le verbe « avoir » et la préposition « à » dans : a Batna
- Erreur dans le choix du verbe : il suit
- Emploi des majuscules au milieu des phrases : « Cet élève. Il aime … Il est …, Il … Des cheveux … Il est … Cet élève il porte … Pull. »

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**

- *Cet garcon Tark il né*	- Emploi incorrect de l'adjectif démonstratif « cet » à la place de « ce » - Erreur syntaxique dans la répétition du sujet.
- *Cet élève il aime le sport Il est grand et maigre*	- Erreur d'ordre syntaxique dans la répétition du sujet. - Emploi excessif du pronom personnel « il ».
- *le visage de tarek et allongé et son front lisse et des yeux grands et noirs*	- Redondance de la conjonction de coordination « et ». - Omission de l'auxiliaire « être » avant « lisse ». - Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » dans : « et allongé ». - Erreur sur le choix de l'article indéfini « est » à la place de l'adjectif possessif « ses ».
- *Il a une petit nez*	- Emploi faut de l'article « une » pour amant masculin.
- *Il porte un pantallon et pull*	- Omission de l'article « un » avant « pull ».

<u>TEXTE 19 :</u>

<u>1. Plan pragmatique</u> :

La consigne a été respectée en faisant le portrait de son camarade.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant a su faire un portrait, seulement la ponctuation n'a pas été respectée.

b. Cohérence du système des temps :

Le temps employé dans ce texte est le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

$HTh = Th_1$

Mon frère s'appelle Tarek Boukarbouche	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
il est âgé de 14 ans	$Th_1 \rightarrow Rh_2$
** SA date et lieu de nisonce le 26 juin 1994 à Batna*	$Th_2 \rightarrow Rh_3$
** il est petit de taiy, mince et robuste*	$Th_1 \rightarrow Rh_4$
le visage de mon frère est allongé	$Th_3 \rightarrow Rh_5$
Il a un front large et plat	$Th_1 \rightarrow Rh_6$
** les yeux et petits et de couleur noirs*	$Th_4 \rightarrow Rh_7$
** il a un droit nez*	$Th_1 \rightarrow Rh_8$
Les joues creuses, la bouche petite	$Th_5 \rightarrow Rh_9$
** Les cheveux à courts et noirs et*	$Th_6 \rightarrow Rh_{10}$
Il porte un jean, une chemise et des bottes	$Th_7 \rightarrow Rh_{11}$
** il a l'air trie gentil et sportif*	$Th_1 \rightarrow Rh_{12}$
	$Th_1 \rightarrow Rh_{13}$

Le texte est caractérisé par une progression à saut. L'apprenant emploie de nouveaux thèmes (T_4, T_5, T_6) sans assurer de rapports contextuels d'où l'impression d'avoir sous les yeux une succession de phrases et non pas un texte cohérent.

3. La cohérence sémantique :

Aucune contradiction n'a été soulignée au niveau sémantique.

4. La cohérence énonciative :

Nous avons remarqué l'emploi de l'embrayeur « mon » qui indique l'implication de l'apprenant dans sa description. De même, nous avons pu dégager une modalité appréciative servant à exprimer les appréciations de l'apprenant sur son camarade dans « gentil ».

5. Lexique :

Le vocabulaire employé est suffisant pour les besoins de la description.

6. Orthographe :

- Erreur sur l'orthographe des mots « taiey, trié, nisonce »
- Erreur dans l'accord de l'adjectif « noirs » dans : couleur noirs
- emploi erroné de lettres majuscules : 1. au milieu des phrases :

  - Le visage de Mon frère allongé.
  - et a Le teint.

  2. Après une virgule :

  - , Il a un front large.
- Confusion entre : 1. le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »

  dans : - « Les yeux et petits ».

  2. le verbe « avoir » et la préposition « à » dans :

  - et à le teint bronzé
  - a Batna

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *Il a le front large et lisse et plat.*	- Emploi excessif de la conjonction de coordination « et ».
- *Il a un droit nez*	- Erreur au niveau de la place de l'adjectif.
- *Les joues creusent la bouche petite et lèvres minces*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Omission du verbe « être » avant « creuses, petite ». - Omission de l'article indéfini « des » avant « lèvres minces ».
- *Les cheveux à courts et noirs et a le teint bronzé*	- Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Emploi inapproprié de la préposition « à ». - Omission du verbe « être » avant court
- *Il porte un jean et une chemise et des bottes*	- Emploi excessif de la conjonction de coordination « et ».
- *Il a l'air et trie gentil et sportif*	- Emploi erroné de deux verbes d'état « avoir l'air et être »

TEXTE 20 :

1. Plan pragmatique :

L'apprenant a su faire le portrait physique et moral de son camarade donc il a respecté la consigne.

2. Plan textuel :

a. Structuration :

L'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif, il a fait le portrait de son camarade de classe. Cependant, son texte n'a pas été organisé à l'aide de signes de ponctuation.

b. Cohérence du système des temps :

L'apprenant a rarement utilisé des verbes et le temps qu'il a employé et le présent de l'indicatif.

c. La progression thématique :

$HTh = Th_1$

** Tarek elle petite*	$Th_1 \rightarrow Rh_1$
Le visage ovale	$Th_2 \rightarrow Rh_2$
** Elle a front lisse et*	$Th_1 \rightarrow Rh_3$
** Le yeux son noirs*	$Th_3 \rightarrow Rh_4$
** elle a un nez allonger*	$Th_1 \rightarrow Rh_5$
** Les joues et creuses et*	$Th_4 \rightarrow Rh_6$
** la bouche et grond et*	$Th_5 \rightarrow Rh_7$
** Les lèvres mainces et*	$Th_6 \rightarrow Rh_8$
** Les cheveux court et*	$Th_7 \rightarrow Rh_9$
le teint pâle	$Th_8 \rightarrow Rh_{10}$
** Il porte un jain*	$Th_1 \rightarrow Rh_{11}$
** Il se sembles*	Th_1
** Il gontil sympatique*	$Th_1 \rightarrow Rh_{12}$

Nous considérons que la non maîtrise de la langue française est la seule explication logique du recours de l'apprenant à une progression à saut. L'apprenant utilise un thème sans rhème ce qui donne lieu à une rupture au niveau de la progression.

3. La cohérence sémantique :

L'emploi du pronom personnel « elle » a engendré une ambiguïté sur le plan sémantique.

4. La cohérence énonciative :

À part les modalités appréciatives « sympatique, gentil », à travers lesquelles l'apprenant donne son avis sur son camarade, nous n'avons remarqué aucun indice formel renvoyant à l'énonciateur.

5. Lexique :

L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.

6. Orthographe :

- Erreur dans l'orthographe des mots « bouch, croues, grond, mainces, jain, tair, gontil, sypatique »
- Erreur dans l'accord des adjectifs qualificatifs : « petite, allonger, grond »
- Emploi d'une majuscule au milieu de la phrase : « Il se sembles Il gontil ».
- Omission du « e » dans « bouch ».
- Confusion entre :

1. le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » dans : - « les joues et creuses » - « la bouch et grond »

2. le verbe « être » et l'adjectif possessif « son »t dans : « yeux son noirs».

- Emploi d'une lettre minuscule après un point dans : « le visage ovale ».

7. Plan morpho-syntaxique :

Erreur	**Interprétation**
- *Tarek elle petite. le visage elle a **é** elle a un nez*	- Erreur sur le choix du pronom « elle » à la place de « il ». - Omission du verbe « être » dans la première phrase. - Erreur syntaxique dans la répétition du sujet.
- *le visage ovale*	- Omission du sujet
- *elle a front lisse et le yeux son noirs elle a un nez allonger les joues et creuses et la bouch et grond et les lèvres mainces et les cheveux courts et le tain pâle.*	- Erreur dans la structure de la phrase. - Emploi excessif et inapproprié de la conjonction de coordination « et ». - Omission de l'article défini « le » avant « front ». - Choix erroné de l'article « le » devant un mot pluriel « yeux ». - Emploi inapproprié de la conjonction « et » à la place de « être » avant « creuses ». - Erreur sur la terminaison du verbe « être » dans : « le yeux son noirs »
- *il porte un jain ils se sembles il gontil sympatique*	- Erreur syntaxique au niveau de la construction de la phrase. - Répétition du pronom personnel « il ». - Emploi incorrect du pronom réfléchi « se ». - Erreur sur la terminaison du verbe « sembles». - Emploi erroné du pronom « il » après le verbe d'état. - Omission de la conjonction de coordination entre l'adjectif « gontil » et « sympatique ».

3. Bilan de l'analyse des productions écrites :

L'analyse des productions écrites des apprenants de 2ème année moyenne a fait ressortir les moult difficultés rencontrées par ces derniers au moment de la rédaction.

Leurs productions écrites ne sont d'aucune manière satisfaisantes voire incohérentes. C'est pourquoi, nous avons consacré cette partie à un bilan général résumant les réussites des élèves et leurs carences.

3.1. Plan pragmatique :

Malgré que les apprenants n'aient pas respecté les caractéristiques d'organisation propre à ce type de discours et plus précisément le descriptif, leur tentative de décrire une personne témoigne de leur capacité de produire un écrit adapté à la demande. Il suffit seulement de les motiver, les doter des outils, des stratégies et surtout du temps nécessaire à la production de n'importe quel texte.

3.2. Plan textuel :

3.2.1. Structuration :

L'analyse des copies a fait ressortir une maîtrise insuffisante de la structure descriptive. Mise en cohérence non satisfaisante des différentes phrases du texte entre elles, usage incorrect des signes de ponctuation dans toutes les copies et l'alinéa n'a pas été respecté sauf par dix élèves et trois l'ont remplacé par un tiret.

3.2.2. La cohérence du système des temps :

Pour assurer la cohérence textuelle, il ne suffit pas uniquement de savoir conjuguer correctement les verbes, mais de choisir le système des temps appropriés au type décrit visé et de le maintenir tout au long du texte. Les apprenants ont rarement utilisé des verbes à part le verbe être, et le temps qu'ils ont employé est le présent de l'indicatif mis à part deux élèves qui ont employé l'un l'imparfait et l'autre le passé composé ce qui a engendré une certaine incohérence au niveau textuel et sémantique de leur description.

3.2.3. La progression thématique :

Les apprenants n'ont pas assez développé leur portrait. La lecture de certains textes nous a donné l'impression d'avoir lu un résumé. C'est dû sans doute aux rhèmes

qui sont pauvres en informations et parfois même inexistants lorsque l'élève introduit des thèmes sans y apporter d'informations nouvelles (texte 3, texte 4, texte 9, texte 18, texte 20).

Beaucoup de productions écrites ont été qualifiées d'incohérentes, en raison de nombreuses ruptures thématiques qui s'y trouvent. En effet, les élèves tout en décrivant leurs camarades introduisent de nouveaux contenus rhématiques sans qu'il y ait de thèmes qui reprennent ce qui a été déjà donné précédemment (texte 5, texte 10).

3.3. La cohérence énonciative :

L'analyse des copies nous a permis de constater l'absence du sujet écrivant dans la majorité des copies où nous n'avons trouvé aucune marque formelle impliquant l'apprenant dans sa description.

3.4. La cohérence sémantique :

Veiller à la cohérence sémantique, c'est créer et maintenir un lien de sens entre les diverses informations véhiculées par un texte et s'assurer qu'elles ne soient pas en contradiction. Pour qu'un texte soit cohérent sémantiquement, un vocabulaire assez riche est certes nécessaire, mais il existe aussi des outils syntaxiques pour y arriver.

Les productions écrites que nous avons analysées ont révélées des ambiguïtés sémantiques et parfois même des contradictions qui sont principalement dues aux ruptures thématiques constatées ainsi que la sélection inappropriée du vocabulaire.

3.5. Le lexique :

Les descriptions que nous avons analysées comportent de nombreuses erreurs relevant de ce domaine que nous pouvons résumer ainsi :

1. Emploi de mots insignifiants auxquels nous n'avons pu attribuer aucun sens : le mot « garse » dans le texte (8).

2. Influence de la langue arabe : le mot « bon » dans le texte (7).

3. Emploi inapproprié de certains mots : le mot « robe » dans les textes (9,15).

3.6. Plan morpho syntaxique / orthographe :

Les nombreuses erreurs constatées au niveau morphosyntaxique et morphologiques sont un indice révélateur des difficultés diverses rencontrées par les élèves quant à l'application des règles de la langue française lors de la rédaction. Ces moult problèmes constatés au moment de l'analyse des copies ont eu un impact majeur sur la cohérence textuelle. La compréhension du texte en a été affectée à cause surtout des ambiguïtés sémantiques caractérisant ces derniers.

La première catégorie d'erreurs concernant la morphosyntaxe se résume dans la non maîtrise de la valeur d'emploi des temps verbaux, de l'accord sujet / verbe, de la structure des phrases, du choix des déterminants ainsi que l'utilisation des différents outils grammaticaux de coordination et de subordination. L'orthographe lexicale (erreurs dans l'orthographe des mots), l'orthographe grammaticale (accord nom / adjectif, homonymes, etc.) et phonétique constituent la 2ème catégorie.

4. ENTRETIEN AVEC DES PRATICIENS :

Après l'analyse des copies, leur évaluation et l'inventaire des défaillances et des lacunes relevées nous nous sommes rapprochée du certains praticiens (professeurs, inspecteurs) pour un entretien afin d'essayer de cerner les raisons de l'insuffisance des résultats obtenus. Ce qui nous a permis de vérifier certaines hypothèses et faire des remarques que nous allons tenter de présenter.

1. Les pré-requis et les acquis :

Dans l'élaboration des programmes, les concepteurs doivent tenir compte des compétences méthodologiques et linguistiques des apprenants et des objectifs assignés à la discipline dans tout le cycle d'apprentissage donné. Pour le français langue étrangère au collège, le but est « de développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours ». Les compétences en expression écrite requises en 1ère année moyenne sont les suivantes :

- « utiliser correctement les différents types d'écriture : scripte, cursive, majuscule et minuscule.

- écrire pour conserver une information.

- écrire pour communiquer ce qu'il a compris

- écrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simple et courante. ».

Selon les inspecteurs et certains enseignants du primaire, la correction de l'examen d'entrée en 1ère année a montré que les résultats sont nettement insuffisants par rapport au profil d'entrée tracé pour pouvoir suivre convenablement les études au collège. Ceci a été confirmé par l'évaluation diagnostique faite par les professeurs en début d'année d'apprentissage. Les lacunes et les écarts sont tellement importants qu'il est difficile de mener à bien les compétences proposées par le programme.

Les problèmes rencontrés par les apprenants sont les suivants :

1. **Compétences en compréhension orale et en expression orale** :

Le constat est le suivant :

- faible réaction à des sollicitations verbales par un comportement approprié.

- absence de prise de parole de manière autonome et expression peu compréhensible dans les séquences conversationnelles.

- exploitation souvent incorrecte des supports écrits ou visuels.

Il est à noter aussi que l'horaire accordé aux activités orales est très réduit dans chaque séquence (20 min).

2. Compétences en lecture :

- lecture peu courante (prononciation parfois incorrecte, mauvaise articulation).

- lecture non expressive (liaisons non respectées au niveau du rythme, du ton et de l'intonation).

- les apprenants arrivent difficilement à émettre des hypothèses de lecture et à donner des avis personnels sur un texte.

Les écarts sont dus à l'apprentissage de base de la lecture qui a été mal assuré. Les activités de perfectionnement et de consolidation des mécanismes de lecture n'ont pas été faites.

3. Compétences en expression écrite :

Les problèmes rencontrés par les apprenants sont une conséquence directe des insuffisances et des lacunes observées en expression orale et en lecture.

4. Compétences linguistiques :

Comme nous l'avons démontré lors de l'analyse des copies, les difficultés sont nombreuses et assez variées et englobent tous les domaines (vocabulaire, grammaire, morpho-syntaxe et morphologie).

Avant d'entamer le programme de 1ère année moyenne il fallait d'abord remédier aux carences constatées et procéder éventuellement à la consolidation des quelques acquis du cycle précédent en pratiques langagières orales et écrites.

2. L'évaluation diagnostique qui devait intervenir en début d'année pour identifier le profil d'entrée a été totalement omise. Le bilan fait en début d'année permet normalement:

1) de déterminer et définir les lacunes des élèves pour y remédier éventuellement.

2**)** d'établir une sorte d'inventaire des atouts et des points faibles de l'apprenant, de ses compétences scolaires ou non, antérieures au futur cursus.

3) les tests proposés permettent à l'enseignant d'établir un diagnostic sur l'état de l'élève afin de chercher les moyens d'y remédier. L'évaluation diagnostique est indispensable dans l'enseignement / apprentissage. Elle servira de point de départ à l'enseignant pour réguler son apprentissage : (revenir en arrière, approfondir et changer de stratégie etc.)

3. L'élaboration des listes des critères d'évaluation :

Elle intervient surtout dans le cadre de l'évaluation formative. La liste des critères est en quelque sorte une description banale et précise du produit attendu. Elle permet de nommer tout ce qui sera signe de la réussite de la compétence, tout ce qui permettra de dire que la compétence est maîtrisée. L'élaboration des listes de critères de réussite et avec la collaboration du groupe classe permet aux élèves :

- de verbaliser, expliciter les moyens qui permettront de réussir.

- de prendre conscience de leurs propres réussites et difficultés est aussi être réellement acteur de leur apprentissage.

À quel moment les élaborer et les utiliser ?

1) Avant de commencer un apprentissage, la recherche des critères d'évaluation permet aux élèves de construire une première représentation du produit final à obtenir et de la manière de l'obtenir.

2) Après une première confrontation à la tâche complexe (travaux d'autres élèves, écrits sociaux), le repérage de ce qui est réussi ou non leur permet d'affiner leurs

représentations du produit obtenu et surtout de faire un retour sur l'activité mentale mise en oeuvre. La trace écrite de cette phase de retour sur l'apprentissage peut prendre la forme d'une liste de conseils à laquelle les enfants pourront ensuite se référer.

3) Dans les activités spécifiques d'aide à l'apprentissage, les critères de réussite facilitent le repérage par les élèves et les enseignants des besoins d'apprentissage et incitent les élèves à faire le lien avec les activités déjà réalisées et les connaissances déjà acquises.

4) En fin d'apprentissage et à l'aide de la liste de critères, l'élève peut expliciter ce qu'il sait faire et ce qu'il peut réinvestir.

4. La correction des productions écrites des élèves :

La démarche des pratiques habituelles de correction des productions écrites des élèves est toujours la même : remarques, annotations écrites en marge de la copie, codages divers, non-respect des règles de syntaxe, morpho syntaxe etc. La difficulté réside au niveau des problèmes de structure du texte, de cohérence ou de contenu du message. Les élèves n'apprennent pas à repérer des dysfonctionnements.

Dans la démarche du projet, l'important n'est pas qu'une production s'améliore du fait des interventions de l'enseignant, mais que les élèves apprennent à repérer eux-mêmes des dysfonctionnements et y remédier. Il peut intervenir pour orthographier lui-même certains mots ou rectifier des erreurs portant sur des aspects que l'enfant n'arrive pas encore à résoudre lui-même. Il va alléger ainsi la tâche de l'élève sur certains aspects pour qu'il puisse mobiliser son énergie sur d'autres aspects.

5. L'auto-évaluation :

Cette étape importante dans la démarche du projet ne fait pas l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant. La correction individuelle et collective des exercices proposés aux obéit toujours à la procédure traditionnelle (correction collective au tableau puis correction individuelle). Apprendre à l'élève à

s'auto évaluer, c'est lui faire prendre conscience de ses erreurs « *en s'auto évaluant, l'élève structure les apprentissages, organise ses prestations et portes un regard sur ces productions dans le but de les améliorer. C'est également le rendre plus responsable de ces apprentissages* [53]»

Les questions qu'il se posera vont donc lui permettre de manifester ses propres exigences, ses propres critères d'évaluation et surtout de se situer au plus juste dans le processus d'apprentissage.

6. Le travail en groupe :

La pratique du travail en groupe n'est pas bien maîtrisée si elle n'est pas totalement ignorée. Elle concerne d'abord les enseignants qui doivent se concentrer pour la mise en place du dispositif pré-pédagogique puis les enseignants et les élèves en situation de groupe-classe (communication enseignant apprenant, entre élèves pour une entraide…)

7. Au sujet du projet pédagogique :

L'approche par les compétences est venue suppléer la demande de l'unité pédagogique qui a montré ses limites et particulièrement en expression écrite. Les apprenants produisaient souvent des textes identiques et dont le canevas a été proposé par le professeur. Le problème qui se posait était de trouver les solutions qui permettront aux élèves d'apprendre à écrire en français langue étrangère pour lui-même et pour autrui.La démarche du projet pédagogique pourrait être un remède excellent aux carences constatées auparavant si elle est bien maîtrisée par l'utilisateur. Il nous semble qu'il est actuellement assez difficile d'émettre un jugement assez objectif sur les résultats obtenus après la deuxième année de son application.

La démarche n'est pas encore bien maîtrisée par les enseignants. Pour beaucoup d'entre eux certains concepts et principes méthodologiques sont encore flous

et parfois non compris. Certains réflexes traditionnels hérités des différentes démarches utilisées auparavant agissent beaucoup sur l'action du professeur et le laisse souvent perplexe face à des données qui exigent un nouveau comportement et une nouvelle relation avec les éléments de groupe classe.

---

[53] Document d'accompagnement du programme de français 1ère année moyenne. P 100

8. La formation de l'enseignant :

La préparation du corps enseignant chargé de mettre en application des programmes est insuffisante. Les tentatives de rupture avec les anciens programmes n'ont pas abouti.

Le programme de formation mis en application est nettement insuffisant (journées pédagogiques, séminaires de trois jours) il ne permet pas une autonomie vis-à-vis des programmes et n'offre pas des choix, des possibilités d'adaptation et d'élaboration de matériel, de documents et dans la planification par le professeur. Certains concepts sont vus sommairement et de manière assez succincte avec parfois des confusions dans les différentes définitions. D'autres très importants n'ont pas été abordés du tout (la pédagogie du travail en groupe, la pédagogie différenciée, l'évaluation, la régulation, l'utilisation des grilles d'évaluation, etc.). Le meilleur programme de formation est selon nous, celui qui répond véritablement aux besoins, aux attentes et aux difficultés des professeurs dans l'accomplissement de leur tâche. C'est pour cela qu'il est nécessaire et très utile de les associer à l'avenir à la construction et à l'élaboration d'un plan de formation qui leur permettra d'acquérir toutes les compétences individuelles indispensables pour une meilleure liberté au niveau des contenus de l'enseignement dans la façon d'enseigner et surtout de permettre aux apprenants à prendre partiellement en main leur propre apprentissage.

Conclusion :

L'entretien avec les praticiens nous a permis donc de recenser un ensemble de remarques qui selon nous sont la cause expliquant les raisons des défaillances et des carences qui subsistent toujours en expression écrite après la rénovation du projet pédagogique malgré les programmes et l'utilisation d'une nouvelle démarche d'apprentissage. Il nous semble que deux causes essentielles méritent une attention

particulière et une analyse précise à savoir l'insuffisance des acquis de l'enseignement dispensé au primaire et la formation des enseignants chargés de l'application du programme ce qui explique en grande partie les problèmes rencontrés toujours par les apprenants dans le domaine de l'écriture.

Conclusion générale :

L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les élèves et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupent une place essentielle. Dans toute activité de scription, il ne s'agit pas de

réinvestir parfois maladroitement des activités liées à l'apprentissage, il faut surtout s'impliquer dans cette dernière, se singulariser par rapport aux autres et surtout avoir envie d'écrire.

Produire un texte, engage le scripteur et mobilise non seulement des compétences linguistiques et langagières mais aussi et surtout une décision, une envie et un désir de communiquer avec quelqu'un d'autre à tout moment lorsque l'occasion se présente.

Cependant des blocages peuvent intervenir et fausser les performances : pré-requis et acquis des élèves, rôle et formation du professeur, approche pédagogique peu efficace, environnement parfois hostile et peu favorable à l'apprentissage de la langue.

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement en Algérie entamée en septembre 2003, il a été décidé d'entrer dans les programmes par les compétences pour améliorer les performances des élèves dans toutes les matières avec comme investissement le projet pédagogique.

Lors de notre visite dans différents collèges de la wilaya de Batna situés en zones urbaines et rurales, nous avons constaté que la démarche adoptée, celle du projet pédagogique n'a pas permis d'obtenir des résultats positifs. Les performances des élèves se limitent souvent à des productions stéréotypes selon un canevas proposé souvent par le professeur et que les apprenants suivent fidèlement. Ces derniers ne produisent pas seuls les textes. Ils sont tenus souvent à appliquer et à réinvestir ce qu'ils ont eu lors de leur apprentissage.

Cette problématique a été le thème de notre recherche développée tout au long de notre modeste travail.

La première partie a été consacrée au cadre théorique. C'est ainsi que le premier chapitre a été consacré à la définition des différents concepts liés à la didactique de l'écrit : situation de communication, grammaire textuelle, approche cognitive de la production écrite. Dans le deuxième chapitre, nous avons essayé de définir le projet pédagogique et les différents concepts et principes méthodologiques qui le régissent.

Les résultats de l'expérimentation du projet pédagogique sur le terrain ont été illustrés par la présentation et l'analyse d'une investigation menée auprès d'une classe de 2ème année moyenne d'un collège à la ville de Batna. Le bilan établi a montré l'insuffisance des résultats. Les performances des collégiens ne reflètent en rien les espoirs placés par les concepteurs du nouveau programme avec l'application du projet pédagogique comme cheminement d'apprentissage.

L'entretien avec certains praticiens (professeurs, inspecteurs) nous a permis d'avoir une idée précise sur les raisons des défaillances et des lacunes et d'émettre des hypothèses et des remarques que nous jugeons essentielles.

Selon nous, la démarche adoptée ne peut être nullement la cause principale des échecs des élèves en expression écrite. Le problème se situe au niveau de la spécificité des élèves (pré-requis, acquis), de la place accordée à l'enseignement du français langue étrangère, de l'horaire accordé à la discipline au niveau du primaire et surtout de la préparation de ceux qui sont chargés de la mise en application de toute nouvelle méthodologie et de tout nouveau programme à savoir les principaux animateurs de toute réforme. Ne dit-on pas que « toute méthode vaut ce que vaut le maître qui l'applique ». L'enseignement du français en primaire et la formation des enseignants peuvent être de bonnes pistes pour un futur travail de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES SPECIALISES :

1. **Adam Jean Michel**, 1997, Les textes : Types et Prototypes, Paris, Nathan.

2. **Barré De Miniac Christine**, 2000, Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

3. **Baylon Christian - Fabre Paul**, 1990, Initiation à la linguistique, Paris, Nathan.

4. **Béguelin Marie José Reichler, Monique Denervaud, Janine Jesperon**, 1988, 1990, Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Paris, Delachaux et Neistlé. S.A, Neuchâtel (Suisse).

5. **Bernard Evelyne**, 1991, L'approche communicative : Théorie et pratique, CLE International.

6. **Benveniste Emile**, 1972, Problème de linguistique générale, Gallimard.

7. **Carter Thomas Chirley** , 2000, La cohérence textuelle ; Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, L'Harmattan.

*8. **C. Delorme** 1997, Le concept de compétence dans l'histoire du CEPEC.

9. **CEPEC International**, 1999, Didactique du français, Crapone.

10 **Combette Bernard**, 1983, Pour une grammaire textuelle : La progression thématique, Bruxelles, Paris,

11. **Courbon Bernard**, 1996, Concours de professeurs des écoles : L'épreuve de français, Paris, Librairie Vuibert.

12. **Defour Nathalie**, 2001, J'écris, je m'évalue, je réécris, Institut Supérieur de Formation Pédagogique.

13. **Élisabeth Lhéritier**, Apprendre par projet en maternelle, CEPEC.

14. **Galisson R.**, 1976, D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, Hachette, Paris.

15. **Groupe « EVA »**, Évaluer les écrits à l'école primaire, Hachette.

16. **Groupe Diep**, 1995, Savoir écrire au secondaire : Etudes comparatives auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique, De Boech

17. **Jolibert Josette**, 1988, Former des enfants producteurs de texte, Paris, Hachette.

18. **Maingueneau Dominique**, 1999, L'énonciation en linguistique française, Paris, Hachette.

19. **Maingueneau Dominique**, 2000, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Nathan.

20. **Moirand Sophie**, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.

21. **Moirand Sophie**, 1979, Situation décrit, compréhension / production en français langue étrangère, Paris, C.L.E International.

22. **Riich Heribert**, 1980, Linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Crédif, Hatier.

23. **Tagliante Christine**, 1991, L'évaluation, Paris, CLE international.

24. **Tagliante Christine**, 1994, La classe de langue, Paris, CLE International.

25. **Vigner Gérard**, 1979, Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Paris, CLE International.

26. Le projet pédagogique individuel, dossier du CEPEC n° 56

27. L'évaluation à l'école, dossier du CEPEC n° 26.

REVUES ET ARTICLES :

1. **CEPEC International**, 1994, Ecrire au cycle 2 et 3 et en 6ème, dossier n° 44, Lyon.

2. **Zetili Abdeslem**, 2002, Questions d'écriture en classe de français, les cahiers du SLAAD, n° 01, Université Mentouri, Constantine, Dar-El-Houda, Aïn-Mlila.

DICTIONNAIRES :

1. **Dubois Jean**, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.

2. **Galisson. R/D. Coste**, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

DIRECTIVES :

1. **Ministère de l'Éducation Nationale**, 2003, Programme de 1ère année moyenne.

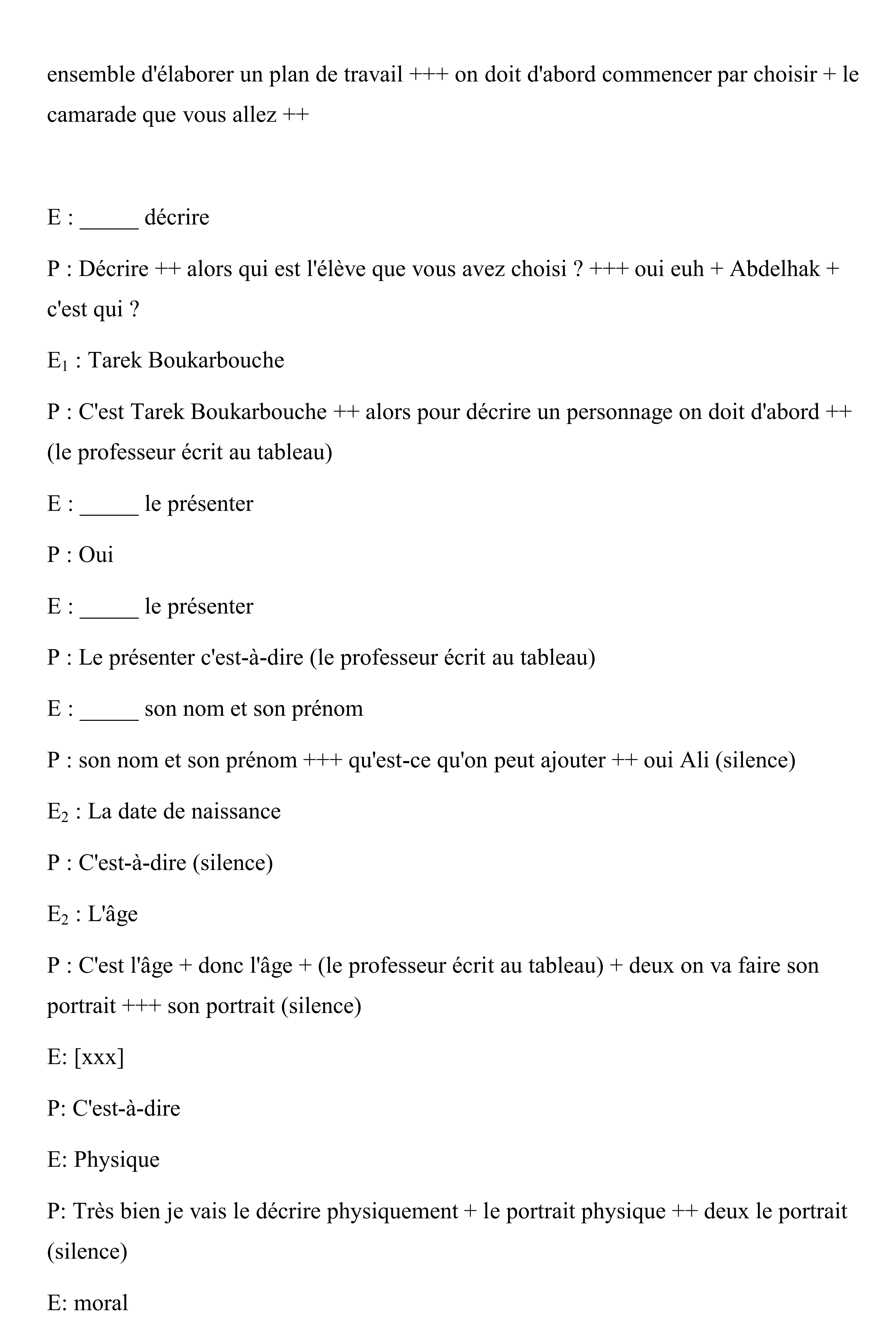
2. **Ministère de l'Éducation Nationale**, 2004, Programme de 2ème année moyenne.

3. **Ministère de l'Éducation Nationale**, 2003, Documents d'accompagnement des programmes de 1ère année moyenne.

ANNEXES :

Sujet : Écris un texte de quelques lignes dans lequel tu fais le portrait de l'un de tes camarades de classe.

P : Alors, ce que vous allez faire aujourd'hui + c'est d'essayer d'écrire + un petit texte descriptif ++ en décrivant l'un de vos camarades de classe ++ et nous allons essayer



ensemble d'élaborer un plan de travail +++ on doit d'abord commencer par choisir + le camarade que vous allez ++

E : _____ décrire

P : Décrire ++ alors qui est l'élève que vous avez choisi ? +++ oui euh + Abdelhak + c'est qui ?

E_1 : Tarek Boukarbouche

P : C'est Tarek Boukarbouche ++ alors pour décrire un personnage on doit d'abord ++ (le professeur écrit au tableau)

E : _____ le présenter

P : Oui

E : _____ le présenter

P : Le présenter c'est-à-dire (le professeur écrit au tableau)

E : _____ son nom et son prénom

P : son nom et son prénom +++ qu'est-ce qu'on peut ajouter ++ oui Ali (silence)

E_2 : La date de naissance

P : C'est-à-dire (silence)

E_2 : L'âge

P : C'est l'âge + donc l'âge + (le professeur écrit au tableau) + deux on va faire son portrait +++ son portrait (silence)

E: [xxx]

P: C'est-à-dire

E: Physique

P: Très bien je vais le décrire physiquement + le portrait physique ++ deux le portrait (silence)

E: moral

P: moral +++ alors on va commencer d'abord par les ++ traits ++ les traits (silence)

E: Physiques

P: très bien ++ les traits physiques + (le professeur écrit au tableau) + vous avez votre camarade « Tarek » devant vous + vous allez le décrire physiquement on commence par + d'abord le + (silence)

E: la tête

P: très bien la tête + donc + le visage ++ qu'est-ce qu'on peut dire sur son visage + bon + pas seulement sur son visage sur n'importe quel visage + qu'est-ce qu'on peut dire + on peut avoir un visage (silence).

E_3: rond

P: rond très bien + on peut avoir un visage +++

E_4: allongé

P: allongé + très bien +++ et on peut avoir un visage (silence)

E5: Baydaoui

P: ovale + voilà c'est ça en arabe mais en l'appelle ovale + en français c'est ovale + etc. + donc vous allez choisir parmi + ces adjectifs lequel + convient + ou correspond + au visage de votre camarade + Tarek + deux on va passer aux (silence)

E: les yeux

P: très bien + deux ++ les yeux + alors qu'est-ce qu'on peut dire sur les yeux de ++ pas se + pas seulement Tarek (le professeur écrit au tableau)

E_5: petits ou grands

P: répète (silence)

E_5: petits ou grands

P: très bien + 2 grands yeux ++ ou petits + on peut parler de la (silence)

E_5: couleur

P: très bien + on trouve la couleur (silence).

E_6: noire

P: noir ++ on trouve (silence)

E_7: des yeux marrons (le professeur écrit au tableau)

P: des yeux marrons (silence)

E: noisette

P: noisette (silence)

E: verts

P: verts (le professeur écrit au tableau)

E: bleus

P: très bien + bleus etc. est-ce qu'on peut avoir des yeux rouges (silence)

E: non

P: non ++ trois (le professeur écrit au tableau)

E: le nez

P: le nez + bien ++ donc il y a un nez (silence)

E_8: un nez droit

P: très bien un nez droit ++ oui euh + Fares

E_9: un nez crazé

P: écrasé ++ bien + encore + euh + Romaïssa

E_{10}: un petit nez

P: un petit n'est ++ ensuite après le nez il y a les (silence), (le prof écrit au tableau)

E_{11}: les joues

P: les joues signées plus très bien +++ les joues en prend par exemple les joues de + Omar + comment sont ses joues ? (silence)

E_{12}: Oranges

P: Oranges ! (Silence)

E_{13}: Madame rouges

P: rouges très bien donc on peut avoir des + joues (silence)

E_{14}: rouges

P: rouges + pleines et rouges donc les joues de Omar sont pleines et (silence), (le prof écrit au tableau)

E_{15}: rouges

P: bien et des joues ++ comme les joues de Tahar + comment on les appelle (silence)

E_{16}: creusées

P: pas creusées c'est (silence)

E_{17}: creuses

P: creuses ++ les joues

E: creuses

P: creuse très bien + etc. (le prof écrit au tableau) +++ ensuite + après les joues il y a (silence)

E: la bouche

P: bien + la bouche ++ (le prof écrit au tableau) alors la bouche + elle peut être ++ alors + Meriem

E_{18}: grande bouche

P: une grande bouche (le prof écrit au tableau) encore + Redha (silence)

E_{19}: petite bouche

P: petite ++ et + donc petites et grandes il y a + Omar

E_{20}: moyen

P: moyenne, très bien ++ ensuite il y a les (silence)

E: les cheveux

P: les cheveux (le prof écrit au tableau) les cheveux + qu'est-ce qu'on peut dire sur les cheveux + de quelqu'un + Wassila

E_{21}: cheveux courts

P: cheveux courts + pas courtes + courts (le prof écrit au tableau) il y a courts il y a (silence)

E_{22}: longs

P: longs ++ il y a des cheveux (le prof fait des gestes avec ses mains) comment on les appelle ++ comme les cheveux de ++ ceux de Khadidja + elle a les cheveux ++ comment on les appelle + Khadidja tes cheveux sont ++ alors ils sont ++ raides ou lisses on les appelle raides ou lisses (le prof écrit au tableau) il y a les cheveux + par exemple + en va prendre Rania + elle a les cheveux (silence)

E_{23}: bouclés

P: cheveux bouclés (le prof écrit au tableau) il y a aussi la couleur ++ alors Romaïssa

E_{24}: châtains

P: les cheveux châtains +++ alors + les cheveux (le prof écrit au tableau) châtains dans le châtain il y a le foncé et le

E_{25}: clair

P: il y a (silence)

E_{26}: noirs

P: cheveux noirs ++ les cheveux comme ceux de Wassila

E_{27}: acajou

P: très bien acajou + encore

E_{28}: jaunes

P: on ne dit pas cheveux jaunes + on dit cheveux (silence)

E_{29}: blonds

P: blonds + très bien (le prof écrit au tableau) etc. ++ après les cheveux il y a le +++ le teint (le prof écrit au tableau) +++ alors il y a un teint qui est

E_{30}: blanc

P: blanc + il y a le teint (silence)

E_{31}: bronzé

P: bronzé + on dit bronzé + il y a le teint (silence).

E_{32}: brune

P: euh + on dit pas le teint brune mais + voilà il y a le brun et il y a ++ quelqu'un qui a le visage + pâle on peut dire aussi + on peut ajouter pâle (le propre écrit au tableau) alors ça c'est le teint + enfin on va parler de (silence) Khadidja

E_{33}: de la taille

P: de la taille + qu'est-ce qu'on peut dire sur la taille (silence) Tarek

E_{34}: petite

P: petite + une petite taille ou bien une taille petite (silence)

E_{35}: moyen

P: moyenne + très bien « Boumaâraf » (le propre écrit au tableau) et il y a aussi (silence)

E_{36}: grande

P: grande ++ alors maintenant on va faire le portrait + son portrait

E_{37}: moral

P: moral + donc les traits (silence)

E_{38}: Moraux

P: bien (le prof écrit au tableau) les traits moraux + alors + oui Wassila

E_{39}: gentil

P: avant gentil est-ce que je vais dire Tarek gentil comme ça + ou je dois utiliser (silence)

E_{40}: élève

P: non, je dis Tarek gentil, Tarek méchant (silence)

E_{41}: le verbe

P: très bien, quel verbe ?

E: être

P: très bien, « être » c'est un verbe (silence)

E_{42}: d'état

P: d'état, vous avez oublié ça + alors d'abord ++ les verbes d'état vous les connaissez, il y a le verbe « être, sembler, demeurer, etc. » + on va prendre par exemple le verbe « être » + comment il est ? + il peut être :

E_{43}: gentil

P: gentil ou

E_{44}: méchant

P: méchant (le prof écrit au tableau)

E_{45}: nerveux

P: nerveux + ou bien (silence)

E_{46}: triste

P: très bien (le prof écrit au tableau) encore (silence)

E_{47}: calme

P: calme

E_{48}: intelligent / …. /

P: intelligent / …. / etc. ce sont les traits (silence)

E_{49}: moraux

P: moraux + maintenant on va passer au critère de réussite + pour réussir cette description et faire ce portrait je dois + premièrement je dois : (le prof écrit au tableau)

1. Employer + quel temps (silence)

E: le présent

P: très bien le présent + de l'indicatif ++

2. Utiliser + des adjectifs oui Khadidja

E_{50}: [xxx]

P: des adjectifs d'abord (silence)

E_{51}: qualificatifs

P: qualificatif ++ des adjectifs qualificatifs (le prof écrit au tableau)

3. Accorder des adjectifs qualificatifs avec le (silence)

E: le nom

P: le nom +++ ensuite + utiliser des ++ pour éviter la répétition + Tarek Tarek Tarek à chaque fois + on utilise des (silence)

E_{52}: substituts

P: substitut comment (silence)

E_{53}: Madame grammaticaux

P: grammaticaux ou (silence)

E_{54}: lexicaux

P: très bien + substituts grammaticaux ou lexicaux par exemple (le prof écrit au tableau) substituts grammaticaux + donnez-moi un substitut grammatical oui Tarek.

E_{55}: cet

P: cet deux « T » ou un seul « T »

E_{56}: un seul « T »

P: un seul « T » puisque c'est un garçon encore

E_{57}: ce

P: ce + etc. substituts lexicaux.

E_{58}: élève

E_{59}: il

P: élève + il c'est un substitut grammatical

E_{60}: homme

P: homme oui + c'est un + c'est un + c'est un homme Tarek oui + homme ou bien (silence)

E_{61}: garçon

P: garçon ++

E_{62}: artiste

P: c'est un artiste Tarek ? + oui on va dire artiste si c'est un artiste pourquoi pas + etc. et bien sûr je ne dois pas oubli… + commencer ma description par une

E_{63}: majuscule

P: majuscule et se termine par (silence)

E_{64}: un point

P: un point + je dois aussi (silence)

E_{65}: ponctuer

P: ponctuer mon texte + c'est-à-dire utiliser des signes (silence)

E_{66}: de ponctuation

P: les signes de ponctuation + je mets le point + euh + ou bien le signe de ponctuation qui convient + et bien sûr accordé le participe passé avec (silence) avec l'auxiliaire (silence)

E_{67}: être

P: bien

(les apprenants commencent à rédiger)



Le problème de l'écrit en 2eme année moyenne, est le thème de notre travail. Nous avons essayé dans la première partie, en nous aidant de l'avis de certains spécialistes, de présenter les différents concepts liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit : situation de communication, grammaire textuelle, processus rédactionnel, etc. Nous avons ensuite montré l'organisation du projet pédagogique.

La deuxième partie était consacrée à une investigation menée sur le terrain au moyen d'enregistrements et d'analyse de copies d'élèves. Cette dernière nous a permis de cerner les réussites et surtout les carences d'une démarche censée améliorer les performances des apprenants au niveau de l'écriture.



The main concern of this research work is the problem of writing at the second year middle school level. In the first part of our work, we have tried to present the different concepts related to the teaching/learning of the writing skill namely, communication situations, text grammar, and the writing process…Later, we have dealt with the pedagogical project.

The second part was devoted to an investigation dealt with in the classroom. That was through the use of recordings as well as an analysis of learners' productions. The latter made it possible for us to determine the successes but mainly the limitations of a procedure supposed to improve the learners" writing performance